

Den kompetente klasseleder?

*En studie knyttet til ungdomskolelærere
egenvurderte kompetanse innen sentrale
områder i klasseledelse.*

Ingvild Djuv og Maisen Tollefsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Sammendrag

Tittel: Den kompetente klasseleder? En studie knyttet til ungdomskolelæreren
egenvurderte kompetanse innen sentrale områder i klasseledelse.

Bakgrunn og formål: Forskning (Nordenbo m.fl.2008, Hattie 2009, Nordahl, Maursethagen & Kolstø, 2009) viser at læreren er en sentral faktor og har stor betydning for læringsmiljø og alle elevers læringsutbytte.

Stortingsmelding nr. 22, har et spesielt fokus på ungdomsskolen. Klasseledelse trekkes i denne meldingen fram som et sentralt punkt der en ser behov for kompetanseheving på ungdomstrinnet.

I vår undersøkelse er formålet å finne ut hvordan lærere på ungdomsskolen vurderer sin kompetanse innenfor sentrale områder i klasseledelse. Dette er interessant for oss med tanke på satsingen myndighetene har på klasseledelse.

Problemstilling:

”I hvilken grad vurderer lærere på ungdomsskoletrinnet egen kompetanse innenfor klasseledelse?”

Problemstillingen besvares gjennom følgende underproblemstillinger:

1. Hvordan vurderer lærere egen kompetanse innenfor utvalgte områder i klasseledelse?
2. Hvilken sammenheng er det mellom kompetansen de vurderer å ha og opplevd mestring i klasseledelse?
3. Hvilken sammenheng er det mellom vurdert kompetanse i klasseledelse og hvordan lærere opplever å mestre både forebygging og mestring av problematferd?
4. Hvilken sammenheng er det mellom antall år i skolen og egen vurdering av kompetanse i klasseledelse?

Metode: For å besvare oppgavens problemstilling har vi benyttet et selvrappporterende Survey-design. Spørreskjema med faste svaralternativer er utgangspunktet for datainnsamlingen. Utvalget består av 189 informanter fra 7 ulike ungdomsskoler. Svarprosenten er på 59,2 %.

Spørreskjemaet har tatt utgangspunktet i sentrale områder innefor proaktiv klasseledelse som kommunikasjon, relasjon, rutiner, regelledelse og beskjeder. I tillegg har vi i slutten av spørreskjemaet formulert noen overordende spørsmål knyttet til lærers vurdering av egen mestring i klasseledelse.

Dataanalyse: I behandling og analyse av datamaterialet har vi benyttet Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 19.0). I analysen har vi anvendt hovedsakelig frekvenstabeller, bivariate korrelasjonsanalyser og Cronbachs Alpha.

Resultater og konklusjoner: Undersøkelsen viser at lærerne i ungdomsskolen vurderer sin kompetanse i klasseledelse jevnt over i høy grad. Det er få variasjoner å spore innenfor de målte områdene som vi har definert innenfor klasseledelse; kommunikasjon, relasjon, rutiner, regelledelse og beskjeder. I tillegg til å ha spørsmål innenfor disse områdene hadde vi noen spørsmål generelt på slutten som tar opp opplevd mestring i forhold til å opprettholde arbeidsro, opplevd mestring i forhold til forebygging og håndtering av problematferd.

Det eneste området som tenderer til å bli vurdert lavere i vår undersøkelse er kompetanse innenfor *rutiner*. Her finner vi litt lave resultater når det gjelder å presisere mål og læringsaktivitet, evaluering av timen sammen med elevene samt å repetere klasseregler. Vi ser også enkeltspørsmål innenfor *regelledelse* som tar for seg informasjon og gjennomføring av konsekvenser, er lavt vurdert kompetanse hos ungdomsskolelærerne. I tillegg er spørsmålet under området *beskjeder* som går på å lære elevene å følge en beskjed gjennom rollespill, et spørsmål som blir helt klart vurdert lavest i vår undersøkelse.

Resultatet i vår undersøkelse indikerer at lærerne som har deltatt i vår undersøkelse kanskje ikke har behov for den kompetansehevingen slik det blir antydnet i Stortingsmelding nr. 22. Resultatene i vår undersøkelsen er ikke i samsvar med nasjonale føringer som omhandler behovet for kompetanseheving innen klasseledelse.

Oppsummert kan vi si at mulige grunner til at ungdomsskolelærerne vurderer seg generelt høyt i klasseledelse, kan være at de innehar generelt god kompetanse. En annen mulig årsak kan være manglede begrepsforståelse i forhold til det faglige innholdet vi legger til grunn. Vi er likevel overrasket over at spørsmål som tar for seg didaktiske elementer som presisering av mål og evaluering, kommer ut med relativt lave resultater i sammenligning med øvrige områder de har vurdert sin kompetanse i forhold til.

Forord

Som PP-rådgivere ser vi utfordringer med hensyn til økende uro i klasserommet samt økende henvisning til PPT med bakgrunn i barn og unges atferd spesielt i konteksten klasserom.

Valget på oppgave var dermed relativt enkelt, da dette er en stor del av vårt fagfelt til daglig.

Å være aktive arbeidstakere samtidig som å studere har vært svært spennende og lærerikt. Det er ikke til å stikke under en stol at det har vært meget utfordrende å kombinere masterstudier med fulltidsjobb. Vår sjef har vært utrolig forståelsesfull når vi av og til ikke har greid å henge med i svingene.

Når det er sagt har prosessen gitt oss ny kunnskap, bedre innsikt, bedre forståelse spesielt innenfor forskningsarbeid som var nytt for oss begge. Vår veileder Kjetil Andreas Hansen har guidet oss med positivisme igjennom statistikkens verden samt stilt å kritstiske spørsmål som har åpnet noen nye dører for oss i masterskrivingen. Stor takk til deg Kjetil.

Våre informanter som har gjort undersøkelsen mulig for oss skylder vi en stor takk. Familie og venner må selvfølgelig også takkes. Dere har holdt ut med diverse humørsvingninger og snodige arbeidstider, og vi føler begge at det skal bli utrolig godt å komme tilbake til hverdagen.

Mest av alt vil vi rette takken til oss selv for glimrende samarbeid og det å holde ut i balanseringen mellom fulltidjobb, masterskriving, barne- og hundeoppdragelse, konfirmasjonsforberedelser osv. Det må absolutt understrekes at tross alt er vi fortsatt gode kollegaer.

Tysvær, 2012

Ingvild Djuv og Maisen Tollefsen

Figur– og tabelliste

Figur 2.1	Samlet profesjonell kompetanse	7
Figur 3.1	Bronfenbrenners økologiske modell	15
Figur 3.2	Det lineære aspekt ved kommunikasjon	19
Figur 4.1	Illustrasjon av hvordan de innledende spørsmålene er satt opp	45
Figur 4.2	Illustrasjon av hvordan egenskapen <i>klasseledelse</i> er delt opp	48
Figur 4.3	Illustrasjon av hvordan dimensjonen <i>kommunikasjon</i> er delt opp i 7 variabler	49
Figur 4.4	Illustrasjon av sammenheng mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen <i>regelledelse</i>	58
Tabell 4.1	Eksempel på hvordan spørsmålene er satt opp i spørreskjemaet	46
Tabell 4.2	Spørsmålene innen rutiner som eksempel på indikatoren	50
Tabell 4.3	Presentasjon av indeksene, antall indikatorer og Alpha-verdier	57
Tabell 5.1	Frekvenstabell for indeksen <i>kommunikasjon</i>	63
Tabell 5.2	Frekvenstabell for indeksen <i>relasjon</i>	67
Tabell 5.3	Frekvenstabell for indeksen <i>rutiner</i>	72
Tabell 5.4	Frekvenstabell for indeksen <i>regelledelse</i>	74
Tabell 5.5	Frekvenstabell for indeksen <i>beskjeder</i>	77
Tabell 5.6	Frekvenstabell for indeksen <i>mestring</i>	81
Tabell 5.7	Korrelasjon mellom alle indeksene i undersøkelsen	83
Tabell 5.8	Korrelasjonsanalyse mellom opplevd mestring og forebygging av problematferd	84

Tabell 5.9	Korrelasjonsanalyse mellom opplevd mestring og håndtering av problematferd	85
Tabell 5.10	korrelasjonsanalyse mellom antall år i skolen og opplevd mestring i klasseledelse	86
Tabell 7.1	Eksempel på hvordan påstander kunne vært formulert	91

Innholdsfortegnelse

Figur- og tabelliste	5
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn og valg av tema	9
1.2 Problemstilling	11
1.3 Avgrensing	12
1.4 Oppgavens oppbygging	12
2 Klargjøring av begreper	14
2.1 Klasseledelse	14
2.2 Vurdering	14
2.3 Kompetanse	15
3 Teori og forskning	18
3.1 Bronfenbrenners økologiske modell - det store samspillet	18
3.2 Klasseledelse	21
3.2.1 Kommunikasjon	24
3.2.2 Relasjon	28
3.2.3 Regelledelse	32
3.2.4 Rutiner	35
3.2.5 Beskjeder	36
3.3 Oppsummering av teori og forskning	39
4 Metode og gjennomføring av undersøkelsen	42
4.1 Valg av metode	42
4.1.1 Survey	43
4.2 Utforming av spørreskjema	44
4.3 Operasjonalisering av begreper	47
4.3.1 Valg av indikatorer	49
4.4 Gjennomføring av undersøkelsen	51
4.4.1 Populasjon og utvalg	51
4.4.2 Gjennomføring av undersøkelsen	52
4.4.3 Anonymitet	53
4.4.4 Svarprosent	53
4.5 Reliabilitet, validitet og konstruksjon av indekser	53

4.5.1	Forholdet mellom reliabilitet og validitet.....	53
4.5.2	Reliabilitet.....	53
4.5.3	Konstruksjon av indekser	56
4.5.4	Validitet	57
4.6	Etiske vurderinger	59
4.7	Analyse av datamaterialet.....	60
4.7.1	Frekvensfordelinger	60
4.7.2	Korrelasjonsanalyser	60
5	Presentasjon, analyse og drøfting av resultater	62
5.1	Lærernes vurderer av egen kompetanse innenfor områder i klasseledelse	63
5.1.1	Kommunikasjon.....	63
5.1.2	Relasjon	67
5.1.3	Rutiner	71
5.1.4	Regelledelse.....	74
5.1.5	Beskjeder	77
5.1.6	Mestring av klasseledelse	80
5.2	Sammenheng mellom kompetanse og opplevd mestring i klasseledelse?	83
5.3	Sammenheng mellom vurdert mestring i klasseledelse og opplevd mestring i forebygging og håndtering av problematferd.....	84
5.4	Sammenheng mellom antall år i skolen og egenvurdering mestring i klasseledelse	86
6	Oppsummering av viktigste funn	87
7	Avsluttende drøftinger	90
7.1	Metodiske forbehold.....	91
	Litteraturliste.....	95
	Vedlegg 1	99
	Vedlegg 2.....	104

1 Innledning

I dette kapittelet vil vi først presentere bakgrunnen og aktualiteten for vårt valg av tema. Deretter gjør vi rede for formål og problemstilling og beskriver avgrensinger vi har gjort i oppgaven. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Våren 2008 fikk Kunnskapsdepartementet en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo, Søgaard, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008). Denne rapporten beskriver hvilken kompetanse hos lærere som ser ut til å ha en sammenheng med best mulig læring hos elevene. De tre kompetanser hos læreren som fremheves som betydningsfulle er:

1. Lærers kompetanse i å etablere relasjoner til hver enkelt elev
2. Lærers kompetanse i å lede klassen gjennom å være en synlig leder og etablere regler og rutiner
3. Lærers didaktiske kompetanse i forhold til både den generelle undervisningen og det enkelte undervisningsfag (Nordenbo et al., 2008)

Rapporten fra Clearinghouse understreker at lærers kompetanse i å etablere relasjon til hver enkelt elev og lærers kompetanse til å lede klassen, spiller en avgjørende rolle når det gjelder å fremme elevens motivasjon og autonomi og dermed fremme elevenes læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008). I rapporten fra Clearinghouse kommer disse elementene tydelig frem som et forbedringspotensial i den norske skole (Ibid.).

Relasjon og regjeldelse er to viktige forutsetninger for at eleven skal kunne ta til seg det faglige som presenteres. Den måten læreren legger opp til et godt sosialt samspill på, og hvordan klassens arbeid blir ledet på, er avgjørende faktorer for elevenes tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter innefor både det faglige og sosiale området (Birkemo, 1999).

Også annen forskning (Hattie 2009, Nordahl, Maursethagen & Kolstø, 2009) viser at læreren er en sentral faktor og har stor betydning for læringsmiljø og alle elevers læringsutbytte. På skoler med lite problematferd er det lite bråk og uro i timene, få elever viser utagerende

atferd, læringsutbyttet for elevene er godt, det er lite spesialundervisning og arbeidsinnsatsen til elevene er god (Nordahl et al., 2009).

Denne forskningsbaserte kunnskapen er interessant også i spesialpedagogisk sammenheng. Det spesialpedagogiske fagfeltet kommer blant annet til uttrykk ved at spesialundervisning i skolen i stor grad sees som en individrettet praksis og kompensatorisk aktivitet som skal bidra til læring for enkeltelever og gjøre elevene i stand til i større grad å delta i den ordinære opplæringen i vanlig klasse. Spesialpedagogikk er også et uttrykk for helhetlig tilnærming til den totale livssituasjonen for mennesker med vansker i samfunnet, og der praksis i skolen i større grad knyttes til systemrettede aktivitet for å realisere den inkluderende skolen (Overland & Nordahl, 2001).

Fra offisielt hold legges det sterke føringer i mange dokumenter på at alle elever skal inkluderes i den norske skole. NOU, nr. 18, ny lovgivning om opplæring, trekker fram inkludering i form av ”meningsfylt samhandling” og ”aktiv deltagelse på egne premisser” (Kunnskapsdepartementet, 1995). Stortingsmelding nr. 23 peker på at ”elever med særskilte behov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Kunnskapsdepartementet, 1998). I tillegg trekker NOU nr. 22, ”Lærerutdanning – mellom krav og ideal”, fram at den allmenne lærer forventes å ha kompetanse også innen spesialpedagogikk:

”Kjennskap til spesialpedagogiske spørsmål og prinsipper må være en naturlig del av lærerkyndigheten og komme synlig til uttrykk i lærerarbeidet” (Kunnskapsdepartementet, 1996)

Hvilket spesialpedagogisk behov skolen opplever å ha, er helt avhengig av kvaliteten på den allmenne pedagogikken i skolen (Skaalsvik & Skaalsvik, 2005). Samtidig som denne bevisstheten har grepet om seg, har omfanget av spesialundervisning likevel økt. Dette er et paradoks; det snakkes varmt om den inkluderende skolen. Samtidig øker frekvensen av tiltak rettet mot enkeltelever (Ibid.). Andelen elever som mottar spesialundervisning, stiger kontinuerlig fra barnetrinnet og oppover (Kunnskapsdepartementet, 2011) og hele 11 % av elevmassen på ungdomstrinnet mottar spesialundervisning (SSB, 2010).

Fra skoleåret 1999/2000 ble systemarbeid som arbeidsmåte for PP-tjenesten formelt innført i grunnskolen gjennom opplæringsloven. Der står det følgende:

”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og

organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov” (Opplæringsloven § 5-6 andre ledd).

Med denne paragrafen i Opplæringslova, skiftet pedagogisk psykologisk tjeneste (*”tenesta”*) arbeidsmåte fra et sterkt individfokus til mer fokus på systemarbeid. Loven viser til at tiltak i skolen, i tillegg til individperspektivet, i større grad skal fremme systemarbeid. Dette for å hjelpe skolene i arbeidet med å skape et bedre læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 1998).

En systemisk tilnærming til elevers problematferd og andre vansker i skolen, innebærer en forståelse for at vanskene sjelden eller aldri kan forklares ut fra elevens forutsetninger og individuelle egenskaper alene (Nordahl et al., 2009).

Stortingsmelding nr. 22, ”Mestring, motivasjon og muligheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011) har et spesielt fokus på utvikling av ungdomstrinnet. Departementet trekker fram god læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse som ett, av tre sentrale og prioriterte satsningsområder.

Formålet med vår undersøkelse er å se på hvordan lærere på ungdomstrinnet vurderer sin egen kompetanse innen klasseledelse. Det er interessant å se om det er områder som de enten vurderer seg spesielt høyt eller særdeles lavt i forhold til. Resultatene kan være interessante for oss med tanke på at vi skal arbeide systemrettet i PP- tjenesten.

1.2 Problemstilling

Undersøkelsens problemstilling er: ***”I hvilken grad vurderer lærere på ungdomsskoletrinnet egen kompetanse innenfor klasseledelse?”***

Vi har valgt å bruke spørreskjema med faste svaralternativer som metode for datainnsamling. Spørreskjemaet har tatt utgangspunktet i sentrale områder innefor klasseledelse som kommunikasjon, relasjon, rutiner, regelleddelse og beskjeder. I tillegg har vi i slutten av spørreskjemaet formulert noen overordende spørsmål knyttet til lærers vurdering av egen mestring i klasseledelse.

Spørreskjema ble utarbeidet med tanke på å besvare følgende underproblemstillinger:

1. Hvordan vurderer lærere egen kompetanse innenfor utvalgte områder i klasseledelse?
2. Hvilken sammenheng er det mellom kompetansen de vurderer å ha og opplevd mestring i klasseledelse?
3. Hvilken sammenheng er det mellom vurdert kompetanse i klasseledelse og hvordan lærere opplever å mestre både forebygging og mestring av problematferd?
4. Hvilken sammenheng er det mellom antall år i skolen og egen vurdering av kompetanse i klasseledelse?

1.3 Avgrensing

Vår undersøkelse setter søkelyset på hvordan lærere på ungdomstrinnet vurderer sin egen kompetanse. Undersøkelsen er avgrenset til å se på lærers selvrapporterte kompetanse innen klasseledelse. Det er mange faktorer som kan påvirke læreren som leder i klasserommet. Vår avgrensing er knyttet til belastninger som læreren opplever i møte med elevene.

Ved etablering av et positivt læringsmiljø er den fysiske rammen rundt undervisningsaktivitetene også et viktig område. Det være seg klasserommets fysiske utforming og hvordan en organiserer felles arbeidsredskap og tilgang på læringmateriell (Ogden, 2001). I vår undersøkelse har dette området imidlertid ikke vært vektlagt.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori legger grunnlaget for å se klasseledelse i et systemperspektiv, men empirisk vil ikke denne teorien bli drøftet nærmere.

Klasseledelsesbegrepet blir grundig belyst. I tillegg vil relevant teori knyttes til de ulike områdene innen klasseledelse.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i syv kapitler. I første kapittel blir oppgavens bakgrunn, aktualitet og formål presentert. I slutten av dette kapitlet presenteres problemstilling. I kapittel to vil det finne sted en klargjøring og avgrensing av begrepene vurdering, kompetanse og klasseledelse.

Kapittel tre tar for seg teoretisk rammeverk for det perspektivet vi har valgt med hensyn til klasseledelse og de områdene som vi trekker frem innenfor dette begrepet. I tillegg vil nyere forskning innen området klasseledelse utdypes nærmere.

I fjerde kapittel blir den metodiske fremgangsmåten for datainnsamling og analyse presentert og begrunnet. I femte kapittel blir hovedfunnene i undersøkelsen presentert, drøftet og analysert. Kapittel seks er en oppsummering av de viktigste funnene. I siste kapittel har vi noen avsluttende kommentarer.

2 Klargjøring av begreper

Begrepene klasseledelse, vurdering og kompetanse er sentrale i problemstillingen. Her gjør vi rede for hva vi legger i disse begrepene. Først definerer vi kort hva klasseledelse er, videre avklarer vi hva som legges i begrepet vurdering i denne sammenheng. Kompetansebegrepet favner vidt og trenger en nærmere presisering.

2.1 Klasseledelse

Formålet med klasseledelse er:

” å sikre at de pedagogiske målene for timen nås, gjennom å sørge for at undervisnings- og opplæringsprosessen i klassen i minst mulig grad forstyrres eller avbrytes” (Ogden 2002:175).

Ogden (2009) beskriver videre at klasseledelse også handler om hvordan lærere fremmer et positivt læringsmiljø relativt fritt for forstyrrelser, avbrytelser og konflikter.

Evnen til å lede blir av flere fremhevet som en helt sentral del av lærerens arbeid (Webster-Stratton, 2005; Ogden, 2001; Nordahl et al., 2005, Nordenbo et al., 2008). Det å lede en elevgruppe handler i stor grad om å sørge for at undervisningsaktivitetene blir gjennomført, samtidig som man ivaretar relasjonene man har etablert til elevene. Med andre ord er et av de viktigste målene med god klasseledelse å sikre at læringsbetingelsene i klassen er til stede, slik at elevene får ro og tid til å nå sine læringsmål. Å sørge for produktiv arbeidsro i timene er derfor viktig (Ogden, 2004).

Begrepet klasseledelse er sentralt i vår oppgave og vil bli grundig utdypet i teoridelen.

2.2 Vurdering

Det er mye fokus på vurdering i norsk skole i dag. All vurdering handler hovedsakelig om at elever skal bli vurdert av lærer eller seg selv. Begrepet vurdering favner vidt og er et fagområde i seg selv. Derfor synes det som viktig å presisere hva vi legger i vurderingsbegrepet knyttet til vår studie. Lærerne er kjent med vurderingsbegrepet i forhold til elevvurdering. I vår studie skal fokuset være vurdering i forbindelse med egen kompetanse. Det er i spørreundersøkelsen lagt opp til en umiddelbar kategoribasert vurderingsform.

I vår oppgave vil vurderingsbegrepet omhandle vurdering av egen kompetanse uten at læringselementet i vurdering blir vektlagt. Vi forstår vurdering mer i retning av at den enkelte lærer bruker eget skjønn basert på egen faglig integritet og gjennom dette avgjør hva som er optimalt i forhold til de spørsmål som vi stiller.

2.3 Kompetanse

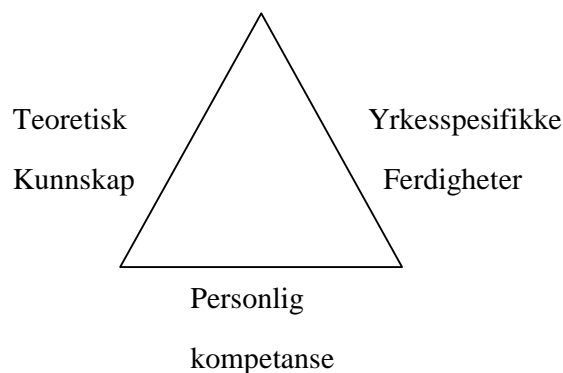
Begrepet ”profesjonell” brukes både om bestemte handlinger som uttrykker at bestemte handlinger skjer som yrkesutøvelse og til å si noe om handlingers kvalitet. Det å være profesjonell i vårt samfunn er viktig fordi vi også forbinder det med å være kompetent (Skau, 2011). Begrepet kompetanse kommer fra den latinske betegnelsen *competentia*, som betyr sammentreff eller sikkerhet. Det å være kompetent kan bety to ting:

- a) At noen i kraft av sin stilling har rett, eller myndighet, til å gjøre noe
- b) At noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål (Skau, 2011)

Vi bruker begrepet i den siste betydningen; vi ønsker at lærerne skal vurdere sin skikkethet eller kvalifikasjoner innen klasseledelse.

Skau (2011) deler kompetansebegrepet inn i tre aspekter: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre aspektene henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. De kommer til uttrykk samtidig, men med ulike tyngde i våre enkelte handlinger og utgjør i den forstand en helhet. Figur 2.1 viser den samlede profesjonelle kompetanse.

Figur 2.1: samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011: s. 58)



Teoretisk kunnskap består av faktakunnskap og allmenn, forskningsbasert kunnskap. Teoretisk kunnskap for læreren omfatter kunnskap om fag, generell pedagogikk og metodikk, men også kjennskap til ”Kunnskapsløftet” og lover og regler som er relevant for skoleverket (Skau, 2011).

Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter det profesjonsspesifikke ”håndverket”. Det er praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som særpreger bestemte yrker. For lærere vil det for eksempel være å tilrettelegge en undervisningssituasjon (Skau, 2011).

Når vi snakker om handlingskompetanse i klasseledelse handler dette om å bygge en høy bevissthet om praktiske grep som lærere tar for å skape produktiv arbeidsro og dermed frigjøre tid til undervisning og læring (Ogden, 2009).

Den personlige kompetanse handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i samspill med andre. Personlig kompetanse kommer til uttrykk i lærerens verdi og menneskesyn, i karaktertrekk som humor, personlig integritet og rettferdighetssans og lærerens evne til kontakt med både elever og foreldre (Skau, 2011). Andre eksempler på lærerens personlige kompetanse er interesse for fagene og de enkelte elevene, vilje til selv å lære og engasjement i arbeidet for en bedre skole (Ibid.).

Personlig kompetanse er viktig, men må ikke forherliges på bekostning av andre kompetanseformer. Når en person har utviklet de ulike sidene ved sin kompetanse til en balansert helhet, vil personen være i stand til å bedømme når det er på sin plass å bruke hva (Skau, 2011). Evnen til å reflektere over sin egen praksis framholdes også som en viktig kvalifikasjon hos læreren. I det ligger det at læreren må ha et bevisst forhold til sin egen praksis, for eksempel ved å kunne begrunne sine opplegg på en pedagogisk forsvarlig måte og å kunne stille seg kritiske og ”analyserende” til det som skjer i klasserommet (Imsen, 2005).

Det er ikke noe galt i å ha et trygt selvilde som fagperson eller å kjenne seg fornøyd med godt utført arbeid. Heller tvert i mot; å føle at man lykkes i sitt arbeid er både motiverende og energigivende. Yrkess stolthet må imidlertid balanseres mellom glede over godt utført arbeid mot en grunnleggende viten om at vi fortsatt har mye å lære, at vi gjør feil og at vi er avhengig av tilbakemeldinger fra andre for å sikre kvaliteten på vår profesjonsutøvelse (Skau, 2011). Når man lider av profesjonell maktarroganse ønsker en ikke slike tilbakemeldinger.

Det stilles i dag stor krav til lærere, samtidig som det hersker ulike oppfatninger om hva det vil si å være en god lærer. I spørsmålet om hva som er viktigst; kunnskapsnivået eller lærerens menneskelige egenskaper, er det ikke et enten eller. Gode fagfolk kan samhandle med andre mennesker på en måte som bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og som fremmer selvstendighet og medvirkning (Røkenes & Hanssen, 2006). En god lærer har både solid fagkunnskap og en godt utviklet personlig kompetanse (Skau, 2011).

3 Teori og forskning

Vi vil i dette kapittelet belyse Bronfenbrenners økologiske teori som et overordnet teoretisk bakteppe for å se begrepet klasseledelse i et systemperspektiv. Deretter vil vi utdype begrepet klasseledelse. Til slutt vil vi gå inn på de ulike områdene av begrepet klasseledelse og belyse disse med relevant teori.

3.1 Bronfenbrenners økologiske modell - det store samspillet

Som et teoretisk bakteppe for oppgaven vil vi se klasseledelse i et systemperspektiv. Begrepet system er i denne oppgaven primært rettet mot sosiale systemer. Med sosiale systemer menes de relasjoner, roller, normer og ledelse som de sosiale aktørene forholder seg til (Overland & Nordahl, 2001).

Uri Bronfenbrenners systemmodell er velkjent for mange lærere, og blir ofte brukt for å illustrere sammenhengen mellom ulike oppvekstarenaer og barn og unges sosialisering. Med sosialisering menes å tilegne seg kultur og væremåte som kreves for å kunne fungere i samfunnet (Evenshaug & Hallen, 1992). Den økologiske modellen til Bronfenbrenner demonstrerer at sosialisering ikke bare er et anliggende for foreldre, men noe som foregår på en rekke arenaer som for eksempel i skolen (Overland & Nordahl, 2001).

Både de følelsesmessige og det kognitive utviklingsforløpet er et resultat av et samspill mellom barnet og omgivelsen. Bronfenbrenner argumenterer for at dersom vi skal forstå barns utvikling, må vi i større grad studere miljøaspektet i utviklingsproblematikken (Imsen, 2005). Vi må studere barn i den naturlige konteksten hvor de hører hjemme. Vi må gå inn å studere de kvalitative sidene i konteksten. Bronfenbrenner kaller dette en økologisk tilnærmingstype. Økologi henger sammen med det greske ordet ”*oikos*”, som betyr hus og hjem (Imsen, 2005). Når vi forbinder ordet med biologi, er det fordi biologene har lånt det for å betegne samspillet mellom de levende organismene og deres miljø (Andersen, 1980).

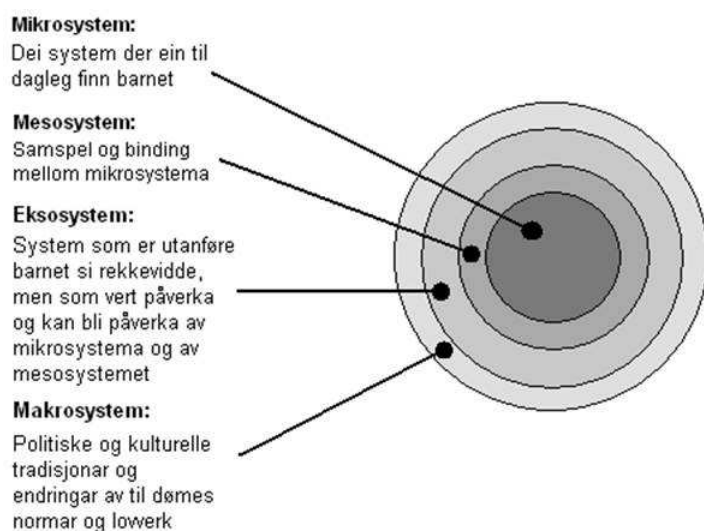
Et barn hører aldri til i bare ett miljø. Det hører til i mange ulike miljøer samtidig: hjemmet og familien, skolen og skolekameratene, vennene utenom skolen, fritidsaktivitetene, naboene, foreldrenes venner osv. Barnet eller den unge hører videre til i en bydel, et boligområde eller ei grend som igjen er deler av større helheter. Barnet er dagpendler mellom ulike miljøer, det

hører til flere steder samtidig. Det bærer med seg impulser på tvers av alle disse miljøene, forholder seg til dem og påvirker dem, men må likevel være den samme, hele personen (Imsen, 2005).

Vi må også anta at barna lærer forskjellige ting i ulike miljøer. På skolen sier lærerne at de ikke skal mobbe. På skoleveien gjelder kanskje den loven at hvis du ikke mobber, blir du mobbet selv. Ulike sosiale kontekster bidrar med kunnskap som kan virke uforenlig og forvirrende (Imsen, 2005).

I sitt hovedverk *The Ecology of human development. Experiment by nature and design* (1979) sammenfatter Bronfenbrenner mylderet av innvirkende faktorer i et oppvekstmiljø til en begripelig helhetsmodell. Miljø av betydning for utviklingsprosessen er først og fremst de konkrete daglige primærgruppesituasjonene. Påvirkninger og vekselvirkninger er imidlertid ikke begrenset til disse umiddelbare situasjonene. Det inngår også dynamiske vekselvirkningsprosesser i forbindelsene *mellom* slike situasjoner så vel som i den fjernere innflytelse som skriver seg fra større omgivelser. Bronfenbrenner oppfatter miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. Slik tenker han seg det økologiske miljøet som et sett med kinesiske esker eller babuskadukker hvor den ene kan puttes inn i den andre. De nivåene/systemene dette gir, kaller han mikro,-meso,-ekso og makronivåer (Bø, 2000).

Figur 3.1: Bronfenbrenners økologiske modell (Johannessen et al., 2005)



Innerst i sirkelen finner vi mikronivået. Primært er mikro en situasjon hvor to eller flere personer møtes i samhandling ansikt til ansikt. Bronfenbrenner gir denne definisjonen:

” et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper” (1979:22).

Mikronivået utgjøres med andre ord av alle situasjoner hvor personen er til stede, gjør noe selv og påvirkes av andre tilstedeværende og av ting. Ofte kobles settingene til arenatenkning og kalles da gjerne primærmiljø, primæraarenaer eller sosialiseringsarenaer. Eksempler på mikronivå er familie, barnehage, nabolag, skoleklasse, venner eller idrettslag hvor mennesker regelmessig samhandler i et visst felleskap eller med felles fokus (Bø, 2000).

Forfatter Inge Bø (2000) skiller mellom mikromiljøer som hovedarena/hovedmikro på den ene siden og delsettinger innen hver hovedarena på den andre. Eksempelvis kan en skoleklasse ses på som en hovedarena, mens en liten sluttet gruppe elever som sitter i en krok for seg selv, utgjør en delsetting (Ibid.).

Denne måten å forstå mikro på betyr at det i hvert mikromiljø veksles mellom mange ”småsettinger” fra det ene øyeblikket til det andre. De viktigste byggeklossene i hver setting - sett fra et sosialiseringsspunkt - utgjøres av ”treningen”:

1. Aktiviteter som barnet observerer og/eller deltar i
2. Sosiale relasjoner til andre mennesker inkludert følelses kvaliteter
3. Roller som barnet går inn i og ut av, samt roller det eksponeres for (Bø, 2000).

Bandura vektlegger modellering i sosial læring. I denne modellen er det avgjørende at oppmerksomheten rettes mot modellen og modellens atferd. For å kopiere atferden til en modell må en huske atferden. Særlig kompleks atferd må bearbeides for å bli husket. Denne bearbeidingen kan skje verbalt, ved at en tenker gjennom, og gjennomgår sekvenser i atferden. Bandura hevder at det er gjennom observasjon, modellering og tilbakemelding at barn begynner å oppdage hva slags atferd som er akseptabel. Selv om voksen eller foreldrenes modellering skjer i tidlig barndom, vises det at påvirkningskraften i jevnalder interaksjon og modellering er sterk i den langsiktige sosialisering av barnet (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1963 i Sharon Zell Sacks et al., 1992).

Det neste analysenivået kalles mesonivået. Det kjennetegnes ved å studere flere nærmiljøer samtidig for å få frem samspillet mellom dem. Nærmiljøene står frem som en integrert helhet

for barnet. Barnet bærer med seg erfaringer hjemmefra til skolen, og det bærer med seg skoleerfaringene hjem. Bronfenbrenner (1979) legger videre vekt på mesonivå som en pedagogisk ressurs. Ved at mikrosystemene drar sammen og i samme retning virker dette positivt på barn og unges utvikling.

Å analysere på mesonivå er å studere hvordan det som hender i en situasjon, virker inn på det som skjer i en annen situasjon, og hvordan endringene i miljøet også fører til endringer i et annet miljø (Imsen, 2005).

Eksosystemet omfatter samfunnskonstellasjoner som virker inn på barnet, men som det ikke er direkte involvert i. Arbeidslivets ordninger og organisering virker for eksempel inn på barnet selv om få barn har noen anelse om hva det går ut på, ut over at det at de voksne er borte 8-9 timer om dagen. Seks timer arbeidsdag ville eksempelvis endret barnets situasjon (Ibid.).

Makrosystemene er overbygninger av institusjoner på samfunnsnivå, slik som økonomisk system, sosial- og helsevesen, utdanningssystem, rettsvesen og politisk system. De "lavere" nivåene er konkrete manifestasjoner av disse. Skolen skal for eksempel fremme felles verdier og ideologier (Imsen, 2005).

Bronfenbrenners økologiske modell er omfattende, men tydeliggjør på en god måte hvor omfattende den økologiske strukturen barn befinner seg i er. I det følgende har vi valgt å se nærmere på mikrosystemet lærer - elev og knyttet dette til klasseledelse som hovedtema.

3.2 Klasseledelse

En elev tilbringer daglig mye tid i klassen, og representerer et element innenfor mikronivå i følge Bronfenbrenners økologiske modell. Et økologisk system i balanse preges av harmoni og likevekt der alle elementer er avstemte i forhold til hverandre og samtidig inngår som integrerte deler i helheten. I en klasse i balanse er sannsynligvis trivsel og motivering god; noe som resulterer i lav grad av generell uro (Nordahl & Overland, 2001).

Læreryrket har mange positive aspekter ved seg. Læreren får positive tilbakemeldinger og de kan glede seg over hvordan elevene utvikler seg. Samvær med elevene og det å se læring og fremgang hos elevene er det mest positive ved læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Læreryrket er imidlertid et veldig synlig yrke (Roness, 1995). Hver dag står læreren foran

klassen uavhengig av dagsform, men bør kunne sette elevene sine behov foran sine egne. Eleven blir den viktigste aktøren i skolen (Skogen, 2004).

I dagens samfunn må lærerne i større grad enn tidligere konkurrere med andre når det gjelder tilegnelse av kunnskap. Skolen er på langt nær alene om å være kunnskapsformidler. Denne endringen i synet på kunnskap i samfunnet kan føre til at lærerne nødvendigvis må ha en større bevissthet om egen rolle knyttet til læring og undervisning (Hargreaves, 2003).

Gode relasjoner og god undervisning forebygger problematferd i klassen, men også ferdigheter i å takle vanskelig og urolige klasser er viktig (Ogden, 2009). Klasseledelse kan betraktes som en problemløsningsprosess der lærere raskt må forholde seg til situasjoner som oppstår i undervisningen og ta beslutninger om hva de skal gjøre. Det forutsetter høy grad av bevissthet om hva som foregår i elevgruppen og et repertoar av framgangsmåter som kan forebygge og stoppe problematferd (Ogden, 2009).

En klasse i økologisk ubalanse kan ha en eller flere symptomer som kan være generelle og omfatte mange aktører. Eksempelvis kan symptomene være redusert trivsel og motivasjon, generell frustrasjon, utrygghet, generell uro og mangel på konsentrasjon, generelt dårlig arbeidsinnsats osv (Ogden, 2009).

Undervisnings- og læringshemmende atferd er den klart mest vanlige blant elever, og er en fellesbetegnelse for atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret av andre ting, å være urolig og bråkete i timene og forstyrre andre elever i sitt arbeid (Nordahl & Overland, 2001).

Det er ikke vanskelig å forstå at lærere kan bli utålmodige og frustrerte i møte med dårlig atferd, men det kan bidra til å ødelegge evnen til å tenke strategisk over hvordan elevens negative atferd best kan dempes (Webster-Stratton, 2005). Når elever avbryter eller opptrer slik at de forstyrrer undervisningen, reagerer lærere ofte følelsesmessig (Webster-Stratton, 2005). Det kan være ønskelig at lærere ikke reagerer først når elevens dårlige atferd er et faktum, men tar nødvendig grep i forkant for å forebygge de forhold som gjør det lett for elevene å avbryte og forstyrre i klasserommet. Forskning har vist at proaktive lærere greier å etablere rammer for klassen som minsker forstyrrelser og uro i klasserommet (Webster-Stratton, 2005).

Ved å etablere regler og rutiner, være tydelig i sin ledelse og ved å bruke oppmerksomheten på positiv atferd, vil man forebygge at elevene tar dårlige valg og bryter regler. Dette kalles et *proaktivt* perspektiv. (Nordahl et al. 2005) trekker fram proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse som en av de aller viktigste betingelsene for å kunne forebygge at læringshemmende atferd oppstår. Proaktiv eller relasjonsorientert klasseledelse innebærer at lærer legger forholdene maksimalt til rette for positiv elevatferd, slik at sannsynligheten for læringshemmende og uhensiktsmessig atferd blir minimal (Ibid.).

Strukturen for undervisningen og atferd i timene danner rammeverket som skal støtte opp under elevens læring. En proaktiv lærer sørger for forutsigbare timer og timeplaner, legger til rette for gode overganger fra en aktivitet til en annen og har klare linjer for forventet atferd (Webster-Stratton, 2005).

En god klasseleder kjennetegnes ved å kombinere ulike roller og funksjoner. Det handler om å være både organisator, tilrettelegger og administrator (Damsgaard, 2007). En tydelig klasseleder signaliserer fra første møte med elevene, respekt og reell interesse i å involvere dem i saker som angår klassen (Damsgaard, 2007). Samtidig stiller klasselederen krav til elevene. Han understreker at det som foregår i klasserommet, både det faglige og det sosiale, er viktig. En tydelig klasseleder er på bølgelengde med elevene, men er samtidig en voksen som tar ansvar for å lede og følge opp både klassen og enkeltelever. Det å spille på lag med elevene, være imøtekommende og vennlig, er det beste grunnlaget for å kunne bli akseptert som en som styrer og stiller krav (Damsgaard, 2007). En lærer som klarer å lese ulike situasjoner, fag- og læringsmuligheter, vil til enhver tid kunne justere oppdragelsen og undervisningen. På denne måten blir det gjort tilpasninger både til den enkelte elev og til fellesskapet (Nordahl, 2005).

Det er læreren som er den ansvarlige i klasserommet. Forskning viser at det er først og fremst lærernes kompetanse og samhandlingsmåte som har vist seg å være av størst betydning for elevens klasseromsatferd og læringsutbytte (Ogden, 2009).

Forskning tyder på at klasseledelse dreier seg om erfaring og læring mer enn talent (Ogden, 2009). Når en ser de dyktige lærerne i kortene, viser det seg at de har et bevisst forhold til sine ferdigheter, at de lærer av sine feil og stadig søker etter nye og mer virksomme måter å lede undervisnings- og læringsaktiviteter på. På samme måte kan det se ut til at lærere som ikke

lykkes har vanskelig for å innse sitt eget bidrag til at ting går galt og at de er lite mottakelige for råd og veiledning fra elever og kolleger (Ogden, 2009).

Det grunnleggende i arbeidet med å utvikle kompetansen innen klasseledelsen på en skole er at lærerne reflekterer rundt selve begrepet klasseledelse, hvilke verdier, normer, elevsyn og kunnskapssyn som skal legges til grunn, og hva en legger i begreper som profesjonell, privat og personlig lærer. Tradisjonelt har mange lærere brukt mye tid på kontroll og hvilke konsekvenser brudd på regler og reglement skal ha (UDIR, 2011).

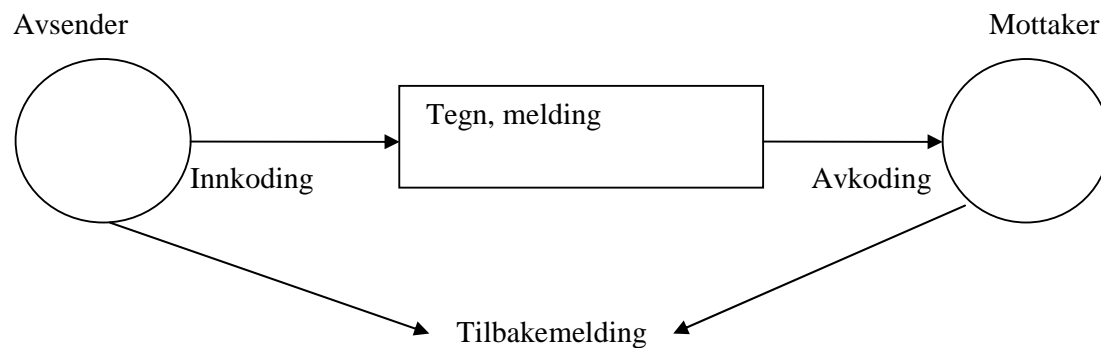
Lærere som finner balanseforholdet mellom å være dominerende og samarbeidsorienterte, kan også beskrives som selvhevdene klasseledere. Dette kan også omtales som en autoritativ lederstil, og kan prege lærerens undervisning så vel som måten å behandle elever på (Ogden, 2009).

Området klasseledelse er et stort tema. Nedenfor vil de utvalgte kompetanseområdene som vi har benyttet i vår undersøkelse; kommunikasjon, relasjon, rutiner, regjelledelse og beskjeder, bli teoretisk belyst. Selv om det er overlappende grenser mellom eksempelvis kommunikasjon og relasjon samt mellom rutiner og regjelledelse, velger vi å belyse dem hver for seg.

3.2.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer av det latinske ordet communis som betyr felles, og verbet communicare, som har hatt to hovedbetydninger: 1) formidle, 2) dele i fellesskap (Dahl, 2001). I den første betydningen av begrepet er hensikten med kommunikasjonen sentral; kommunikasjonen er målrettet fra en sender til en mottaker. Det er et lineært aspekt ved en slik kommunikasjon. Det går en linje fra en lærer til en elev i klasserommet. Figur 3.2 viser det lineære aspektet ved kommunikasjon.

Figur 3.2: Det lineære aspektet ved kommunikasjon (Øvind Dahl,2001:36)



For at meldingen skal kunne formidles fra avsender til mottaker, er det nødvendig å sette den inn i et kodesystem slik at den kan overføres fra avsender og oppfattes av mottakeren (Dahl, 2001). Hensikten med kommunikasjon er ofte å formidle et budskap eller en mening fra sender til mottaker. Meldinger og budskap kan sendes, men ikke meningen. Det er mottaker som tilskriver meldingen mening ut i fra sine erfaringer (Ibid.).

God kommunikativ kompetanse kommer ikke av seg selv. Vi lærer ikke automatisk å utvikle vårt potensial som kommunikative vesener (Skau, 2011). Uten å være klar over det tilegner vi oss dessuten uhensiktmessige og destruktive kommunikasjonsmønstre. I likhet med andre former for personlig kompetanse krever derfor god kommunikativ kompetanse forpliktende innsats over tid, og det på et område vi aldri blir ferdig utlært (Ibid.).

Som fagfolk stilles vi overfor andre kommunikasjonsutfordringer og muligheter enn de vi møter i dagliglivet ellers (Røkenes & Hanssen, 2006). Det er umulig å ikke kommunisere. Uansett hvor mye man anstrenger seg, så er det umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre (Ulleberg, 2007).

I tillegg til det verbale som vi sier, er det mange signaler som er med på å påvirke meningen mottakeren oppfatter. Bevisstheten rundt det ikke- verbale har vi kanskje ikke samme bevissthet om i den daglige kommunikasjonen. Ikke- verbale signaler er i større grad enn verbalspråket bærer av budskapets emosjonelle innhold (Hallend, 2005). Dersom en ikke har bevissthet knyttet til dette aspektet ved kommunikasjonen, kan man lett komme til å sende andre signaler enn man i utgangspunktet ville (Ibid.).

Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold. Kommunikasjonen foregår på flere nivåer. Samtidig som vi kommuniserer innholdet i samtalen, kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på forholdet vårt; om vi er venner, hjelper hverandre eller utfordrer hverandre (Ulleberg, 2007). I følge Bateson holder vi hovedsakelig på å definere innholdet og indirekte fortelle hverandre hvordan vi ser på forholdet og hverandre (Ibid.). Uansett hva tema for samtalen er, vil vi være opptatt av å fortelle hverandre om vi er vennlige eller sinte, om vi er interessert i hverandre eller finner den andre uinteressant. Videre hevder Bateson at menneskene i samtalen alltid vil være mest opptatt av forholdsaspektet i samtalen (Ulleberg 2007). Det blir viktig å være kongruent i kommunikasjonen. Å være kongruent vil si å være en fullstendig, integrert og hel person - å være seg selv på en genuin måte (Lassen, 2002).

Alle lærere som møter problematiske elever og vanskelige klasser, vil før eller senere oppleve å bli sinte, nedtrykte og frustrerte, og få skyldfølelse. Det er imidlertid fare på ferde hvis følelsene tar overhånd og eventuelt blir så sint at du mister kontrollen (Webster-Stratton 2005). Våre følelser påvirker vår væremåte, og særlig sinne (aggresjon og motaggresjon) bidrar i stor grad til at konflikter trappes opp (Arnesen et al., 2006). Det er viktig at lærer ikke forsøker å unngå disse følelsene eller prøver å fortrenge konflikter, men i stedet lærer seg å takle følelsene og bevare selvkontrollen (Webster-Stratton 2005).

Å bli rost og anerkjent er en viktig og nødvendig del av vår kultur og oppdragelse (Nordahl, 2000). Positiv samhandling og forventet atferd kan bekreftes gjennom verbal og ikke- verbal ros. Verbal ros er spesifikt uttalt ros og anerkjennelse for å ha gjort en innsats, for å ha oppført seg som forventet eller gjort forsøk på å mestre. Ikke-verbal ros er for eksempel ansiktsuttrykk, gester, smil, kroppsspråk, tommelen opp og klapp på skulderen. Det er et sentralt moment at tilbakemeldingene er spesifikke, og at vi forklarer elevene hva de har gjort riktig og galt. Slik spesifikk ros er langt mer effektiv for å fremme læring enn ved bruk av mer vag eller generell ros (Arnesen et al., 2006).

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig et filosofisk begrep fra Hegel. I begrepet ligger “å se igjen“, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Begrepet anerkjennelse er flertydig. I den vanlige betydningen blir vi anerkjent når vi blir belønnet eller beundret. Det kan også handle om å få en påskjønnelse i forhold til prestasjoner. Ros er ytre anerkjennelse (Schibbye, 2009). Ros og anerkjennelse er motiverende og bidrar dermed til å øke elvenes arbeidsinnsats og mestringsevne (Webster-Stratton, 2005).

Ros er motiverende i den grad at det får mottakeren til å føle seg kompetent (Bandura, 1982) og kan øke elevenes tiltro til at de kan oppnå resultater (Ogden 2009). For at elevene skal kunne bygge opp et positivt bilde av seg selv, er det viktig at de blir sett og anerkjent av de voksne (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010).

Lærers anerkjennelse og positiv bekreftelse er svært viktig for elevers selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For at positiv bekreftelse skal få ønsket effekt hos elevene, bør det være konkret og gitt av en lærer som de har respekt for. Det blir derfor et mål at lærere gir elevene bekreftelse på deres mestring og mestringsforsøk, avhengig av modenhet og individuelle behov. Elever som har en lærer som de liker, respekterer eller stoler på, lærer bedre og hører bedre etter det denne læreren sier (Ogden, 2009). Respekt og tillit opparbeides når læreren er til å stole på, holder ord og følger opp det som er lovet.

En rekke undersøkelser viser at lærere roser for lite, og dette gjelder særlig ros av ønsket sosial atferd (Wheldall og Merret, 1985; Rutter et al., 1979 ref. i Ogden, 2009). Det roses mer på lavere trinn enn på høyere klassetrinn, men gjennomgående viser observasjonsstudier at det roses lite i et gjennomsnittlig klasserom. Det viser seg imidlertid at lærere ofte tror de roser oftere enn hva de faktisk gjør (Ogden, 2009).

Oppmerksomhet er et virkningsfullt middel til å forsterke elevenes atferd, og når den dårlige atferden vies mindre oppmerksomhet, samtidig som forventet atferd får mer oppmerksomhet, ros og oppmuntring, vil det bety mye både for det enkelte barn og for hele klassen. Observasjoner har imidlertid vist at lærere roser flinke elever mer enn faglig svake elever når de gir riktig svar, mens svake elever kritiseres oftere enn flinke elever når de svarer feil (Brobby & Good, 1974 ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I skolen i dag er det mange barn som trenger ekstra ros og oppmuntring. Dette gjelder for eksempel barn som har oppmerksomhets- og/eller atferdsproblemer eller som er umodne (Webster-Stratton, 2005). Barn med utfordrende atferd får likevel sjeldnere enn andre barn ros og oppmuntring. De er oftere vanskeligere å rose, men trenger mer ros enn barn vanligvis gjør. Forskning viser i tillegg at disse barna står i fare for å få mange negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffesanksjoner. Det hevdes videre at lærere viser dårlig atferd tre til fem ganger større oppmerksomhet enn akseptabel atferd (Webster-Stratton, 2005).

Å være anerkjennende med elever i kommunikasjon handler ikke bare om å gi ros, det er like viktig med en lyttende holdning. Å lytte er komplisert; vi lytter til det som blir sagt, men også til det usagte. Vi lytter til talens tempo, volum og klang i stemmen, men også til stillheten mellom ordene. Videre lytter vi med ulike intensjoner; for å lære mer, for å forstå noe bedre enn før eller for å finne svakheter i den andres argumentasjon (Skau, 2011). Webster-Stratton (2005) fremhever det å lytte til elevene som en av de beste måtene en lærer kan skape et godt forhold til elevene. Den første som brukte elevsentrert læring var Carl Rogers. Begrepet går ut på at både emosjonelle og kognitive sider av personligheten må utvikles dersom effektiv læring skal finne sted (Rogers, 1983). Når elevene opplever at læreren hører på dem vil de føle seg verdsatte og spesielle. Dette skaper gjensidig støtte og tillit, og som et resultat av dette bedres skoleprestasjonene (Webster-Stratton, 2005). Læreren som anerkjenner elevene er en lærer som innehar et elevsyn hvor alle elever vedsettes, uavhengig av ferdigheter, kunnskaper, forutsetninger og behov. Slik anerkjennelse er ubetinget og gjennom sine holdninger og verdier viser læreren at eleven er verdifull (Maursethagen & Kolstø, 2009).

En viktig del av læringsprosessen er å framkalle relevante kunnskapsstrukturer. Dette krever en aktiv deltagelse fra elevenes side (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dialogisk undervisning er preget av diskusjon. På denne måten kan ny kunnskap skapes i samspillet mellom ulike stemmer. I kontrast til dette står direkte overføring av kunnskap fra lærer til elev. I dialogen kan elevens erfaringer og personlige tolkninger trekkes med (Dysthe & Igland, 2001). Dersom læreren er dominerende i sin atferd i alminnelighet og i liten grad innstilt på samarbeid, fører det generelt sett til at elevene utvikler lav motivasjon og svak selvtillit (Brekelmans, 2004 ref. i Nordenbo et al., 2008).

3.2.2 Relasjon

Det følelsesmessige klima mellom kontaktpersonene spiller en stor rolle på mikronivå. En av Bronfenbrenners kjeppheter på dette området kan kokes ned til den enkle pedagogiske regel at man lærer bedre sammen med en person man liker, enn en person man ikke liker (Bø, 2000). Det er imidlertid forsket lite på relasjonens betydning i norsk skole (Nordahl, 2005).

Det kan synes som de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev har blitt underkommunisert i pedagogikkfaget generelt og i skolekulturen spesielt. I tillegg kan kunnskapen rundt de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev også kan beskrives som taus kunnskap (Nordenbo et al., 2010) Videre understreker rapporten at dette bør ha

implikasjoner både for lærerutdanningen og for etter- og videreutdanning av lærere (ibid.). Holsts studie (2009) viser at en stor del av elevene opplever negative reaksjoner fra lærerne. Dette oppleves av gutter, faglig svake elever og elever med minoritetsbakgrunn. Elever med mange negative opplevelser trives dårlig på skolen og opplever mindre støtte og hjelp fra læreren (Holst, 2009).

Det er læreren som i kraft av sin rolle, som har nøkkelen og ansvaret for å etablere positive relasjoner til elevene og å gi de beste forhold for trivsel i skolen (Holst, 2009). De fleste elever har imidlertid en positiv relasjon til lærerne sine (Nordahl, Sunnevåg & Ottosen, 2009). Elevene vurderer at lærerne gjør mye for å hjelpe dem til å lære mest mulig. Bare halvparten av elevene derimot, formidler at de kan snakke med læreren dersom de har problemer. Dette kan gi indikasjoner på at lærerne er mer interessert i elevenes skolefaglige prestasjoner og innsats, enn i elevenes personlig og sosial situasjon (Nordahl, Sunnevåg & Ottosen, 2009).

Skal en klare å ivareta kommunikasjonen trenger vi relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og samhandle med de menneskene en møter i yrkessammenheng, på en god og hensiktsmessig måte. Fagpersonen med relasjonskompetanse kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen og som ikke krenker den andre parten (Røkenes & Hanssen, 2006). Det som skjer i interaksjonen mellom eleven og lærer har blant annet stor betydning for elevens sosialisering og selvoppfatning (Nordahl & Overland, 2001).

Relasjon er grunnleggende. Det være seg i møte med mennesker, med situasjoner eller fenomener. I møte med andre viser vi oss, erfarer og utvikler oss og vår forståelse av oss selv og verden (Ulleberg, 2007). En god relasjon mellom lærer og elev vil være preget av nærhet, respekt og et lavt konfliktnivå (Lillejord et al., 2010). Den innebærer også åpenhet, omsorg, involvering og støtte. En lærer må ha, eller være villig til å lære seg disse egenskapene og vise den til elevene. Positive relasjoner fører også til at elevene trives i skolen og at de utvikler seg emosjonelt, faglig og sosialt (Lillejord et al., 2010).

I en omfattende metaanalyse gjort av Johan Hattie (2009) har en sett på hva som er de viktigste faktorene for elevenes læring på skolen. Øverst på listen over en rekke indikatorer ligger relasjoner i form av kontakt og interaksjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2009). Det viser seg at relasjoner og klasseledelse korrelerer sterkt med hensyn til elevenes læringsutbytte (Ibid.).

Det ligger et stort ansvar i det å være lærer. Det en sier, gjør og hvordan en gjør det blir fanget opp av elevene. Det er viktig at læreren kjenner til og har kunnskap om relasjoner og opparbeider seg evne til å etablere gode og varme relasjoner (Lillejord et al., 2010 & Damsgaard, 2010).

Forskning viser at i klasserom hvor det er dårlige relasjoner og dårlig klasseledelse er det høyere forekomst av problematferd (Nordahl, 2009). Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og klassen er en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere (Ogden, 2009). Det som skjer i interaksjonen mellom elev og lærer har blant annet stor betydning for elevens sosialisering og selvoppfatning (Nordahl & Overland, 2001). En forutsetning for en god relasjon er at læreren er engasjert i eleven og viser interesse og forståelse for elevens erfaringer. Elevens motivasjon har nær sammenheng med relasjonen til læreren (Ibid.).

Relasjoner har stor betydning for hvordan andre barn og unge ser på enkeltelever. Elevene bruker lærerens relasjon med en bestemt elev som en slags referanse når de selv skal danne seg et inntrykk av eleven selv (Lillejord et al., 2010). Det er derfor viktig at relasjonen med alle elever er god. Om de andre elevene ser at læreren ikke liker en elev, er det fare for at de danner seg samme inntrykk av eleven (Ibid.).

Det er viktig å forstå barnet og å sette dets handlinger inne i en sammenheng dersom en skal få en god relasjon til barnet. Et menneskesyn som tar utgangspunkt i at mennesker aktivt konstruerer sin virkelighet, kan barnets handlinger både være positive og gi mening for barnet selv (Bronfenbrenner, 2005). Det blir den voksnes oppgave å ta barnets perspektiv og prøve å forstå den opplevelsen som barnet har umiddelbart her og nå (Damsgaard, 2003).

Ros og anerkjennelse er faktorer som har en betydning i forhold til det å skape relasjoner. Ved å se og anerkjenne elevene, og ved å gi dem positive tilbakemeldinger vil en lærer kunne bygge opp tillit og trygghet hos sine elever (Tveit, 2002). Positive tilbakemeldinger og ros fra læreren vil bidra til å styrke elevens relasjon til læreren (Ibid.).

En må imidlertid være oppmerksom på at det er sammenheng mellom kvaliteten av relasjonen og hvordan eleven oppfatter rosen. Dersom eleven liker læreren godt setter eleven mer pris på rosen og det gjør rosen mer verdifull (Webster-Stratton, 2005). Filosofen Hegels bruk av anerkjennelsesbegrepet innebærer verdsetting av den andre. Hegel understreker at i en bevegelig relasjon må partene være likverdige. Det betyr ikke at de er like, men at begge har lik rett til sin egen opplevelse. Dermed blir det helt vesentlig at vi skiller mellom opplevelse

og handling. Ideen om likeverd innebærer altså en respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Det er nettopp denne respekten og aksepten som gradvis kan skape en følelse av fellesskap og menneskelig nærhet (Schibbye, 2002).

Ingredienser i anerkjennelsesbegrepet som Shibbye (2002) vektlegger er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre. Lytting er en forutsetning for forståelse, forståelse er en forutsetning for aksept og bekreftelse (Schibbye, 2002).

For å opprettholde og vedlikeholde relasjon til elever må en ikke utføre handlinger som devaluerer elevene. Eksempler på slike handlinger er latterliggjøring av elever i klasse, bruk av sarkasme og anvendelse av spydigheter. Slike handlinger skal ikke forekomme fordi vi risikerer å ramme elever på deres mest sårbare punkter, og kan gi elevene negative opplevelser som huskes livet ut. Når noe *oppleves* devaluerende så er det devaluerende (Nordahl & Overland, 2001). Det er viktig å huske at det er elevens *opplevelse* av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

All kontakt må ikke handle om fag og undervisning. Elevenes interesser kan være en viktig innfallsvinkel til mer personlig kontakt (Ogden, 2001). Gjennom lytting og aktive handlinger kan læreren ”tone seg inn” på elevens interesser og verdier (Haugen, 1998). En lærer som innehar aktørperspektivet vil møte eleven med en grunnleggende forståelse av at mennesker er relasjonelle, aktive og intensjonale fra begynnelsen av (Sommer, 2006). En god regel er at skoledagen bør inneholde minst en positiv opplevelse for elevene, noe som oppmuntrer eller kan glede dem (Ibid.).

Et av de mest virkningsfulle måtene å etablere et godt forhold til elevene på er å gjøre morsomme ting sammen. Gjennom å leke eller tøyse med elevene vil forholdet mellom lærer og elever for en kort stund være mer likeverdig. Det vanlige hierarkiske forholdet der læreren dominerer eller bestemmer hva klassen til enhver tid skal gjøre vil istedenfor i en slik situasjon der en har det artig sammen være preget av likeverdighet. Det kan til og med hende at læreren må følge elevenes ledelse. I alle forhold er gjensidighet viktig for å utvikle nærhet og tillit. Når en gjør ting sammen som er morsomme vil elevene få positive følelser ovenfor læreren, noe som fører til økt motivasjon for å lære og et ønske om å tilfredsstille læreren.

Leken er et sted der elevene kan prøve ut ideer, ta sjanser, prøve ut forskjellige roller, dele følelser og tanker (Webster-Stratton 2005).

Noen lærere frykter at de mister styringen ved å gjøre for mye morsomme ting sammen. De kan være redde for at elevene blir for lekne og ville. Det er selvsagt viktig at læreren er i stand til å sette grenser, men om leken må avgrenses eller tøyles på noen måte, er det i seg selv en viktig læringsprosess for elevene. Et annet fryktmoment som kanskje stopper læren i å leke med elevene er frykten for at elevene ikke respekterer en lærer som tøyser og tuller med dem. (Webster-Stratton 2005).

Elever vil vanligvis verdsette at læreren bryr seg om dem. Det kan være å fortelle til elevene at hun/han liker dem, bryr seg om dem og er opptatt av at de skal lykkes på skolen. For den enkelte elev kan skolen dekke mange behov. Behovet for tilhørighet er imidlertid grunnleggende og dekkes gjennom kontakt og relasjoner til medelever og lærer (Ogden, 2009). Om elevene ikke har tillit til læreren vil de sitte og late som de forstår, de mister troen på at de klarer å henge med i undervisningen og til slutt gir de opp tanken på å få til å gjøre det bra på skolen (Hattie, 2009).

En positiv relasjon mellom lærere og elever gjør elevene mindre sårbare for å utvikle atferdsvansker og bedre grunnlag for faglig utvikling (Hughes, 2002).

3.2.3 Regelledelse

Bronfenbrenner vektlegger roller som barnet møter på mikronivå. En slik rolle innehar læreren overfor barnet. Denne rollen er viktig med tanket på å gi eleven trygghet og utøve sosial kontroll, skape struktur, samt sette grenser (Bø, 2000).

Regelledelseskompetanse som tar utgangspunkt i en alminnelig etablering av regler for klassens arbeid, øker elevlæringen (Nordenbo et al., 2008). Det er læreren som leder arbeidet, som håndhever reglene, vurderingssystemet og straffemetodene. Alt dette krever tilpasning og konformitet fra elevens side. Ikke alle er like villige til å innordne seg systemet (Imsen, 2005).

Ferdigheter som læres i et mikromiljø for eksempel hjemme og blant venner, vil ikke uten videre bli praktisert i andre miljøer eller på senere tidspunkter. Sosial læring foregår blant annet gjennom observasjon og styrkes gjennom praktisering, øvelse og tilbakemeldinger. Det er økt sannsynlighet for at lærte ferdigheter tas i bruk når en i en innlæringsperiode prioriterer

ferdigheter som barnet har bruk for i det daglige (Reichelt & Skjerve, 1983), som for eksempel klasseromsregler. I Banduras (1986) sosialkognitive læringsteori beskrives måten barn og unge fungerer som et resultat av den gjensidige påvirkningen mellom miljø, atferd, tenkning og andre personlige faktorer.

Selvregulering er også et viktig begrep i denne teorien, og i følge Bandura (1986) handler det om hvordan individer motiveres og regulerer sin atferd ut fra indre standarder og evaluering av egne handlinger (Ogden, 2009).

En tydelig klasseleder er opptatt av ro, orden og struktur – ikke for å hemme, men for å fremme livet i klasserommet. Livet i klasserommet må ha en forutsigbarhet og en struktur som gjør at klassen er klar over hva som forventes og læreren er klar over hva som må følges opp, uten at spontaniteten forsvinner (Damsgaard, 2007).

Antagelsen om at arbeidet med å utforme og implementere regler og rutiner i klassen har en betydelig effekt på elevenes atferd og læring er dokumentert i forskning (Marzano et al., 2003 ref. i Ogden, 2009).

Regler handler om hva elevene kan eller ikke kan gjøre i timene. De formidler viktig informasjon til elevene, samtidig som de forplikter læreren til å følge opp når elever etterlever reglene eller bryter dem (Ogden 2009). Kjennskap til hva som forventes er også en forutsetning for utvikling av selvstendighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dersom regler skal hjelpe elever med å regulere sin atferd på skolen på en god måte, må reglene beskrive den atferden det er tjenlig at eleven viser. En regel som er til hjelp forteller hva eleven skal gjøre for å lykkes i sitt faglige arbeid og i sin sosiale utvikling. Regler som er formulert positivt er mer hjernevennlige enn regler som formulerer forbud (Bergkastet et al., 2009). Når regelledelsen skjer gjennom positiv oppfordring istedenfor straff, økes elevenes mulighet for å utvikle selvregulert atferd (Nordenbo et al., 2008).

Å lage reglene er bare halve jobben. Et like viktig arbeid er å sørge for at de blir integrert som en del av det daglige arbeidet og ikke ender opp som noen punkter som er oppslått på veggen (Bergkastet et al., 2009). Det er ikke tilstrekkelig bare å ha regler, men elevene må få opplæring og konkret trening i hva disse betyr. Det gjelder å komme fra ord til handling (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). For å gjøre det så enkelt som mulig for elevene å følge regler og forventninger, er det nødvendig å undervise og øve elevene i de ferdigheter som

kreves for å klare å følge reglene (Bergkastet et al., 2009). Hensikten med innlæringen er å tydeliggjøre forventninger og å trene regeladekvat atferd. Når regler er lært, økes sannsynligheten for at de følges. Når alle vet hva som forventes skapes en trygghet. Det blir også lettere å reagere på atferd som er utenfor grensen av det som er akseptert (Ibid.).

Atferdsregler formuleres eksplisitt når undervisningen starter, og gradvis overlates det til elevene og selv formulere regler og å opprettholde dem (Nordenbo et al., 2008). Læreren trekker inn elevene i strukturering og valg av aktiviteter i klassen. Læreren sikrer videre at klassen arbeider på en ordentlig måte, starter timene etter planen og skifter hensiktsmessig mellom de ulike aktivitetene. Læreren utformer en detaljert plan med tanke på å bruke mest mulig tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner. Effektiv undervisning sikrer sammenheng med tidligere lært stoff og progresjon og fremmer dermed elevenes læring (Nordenbo et al., 2010).

Når reglene fungerer i klassen, forenkler de hverdagen for både elever og lærere fordi den regelstyrte atferden fremmer et godt miljø og forebygger uro (Ogden, 2009). For å unngå tolkningsproblemer er det en fordel om reglene er konkrete og beskriver observerbar eller målbar atferd. Mange lærere bruker en framgangsmåte der de drøfter reglene med elevene, og der elevene både kommer med forslag til regler og til hvilke konsekvenser regelbruddene bør ha. Dette kan ha den fordelen at elevene forstår reglene bedre, og at de føler seg mer forpliktet til å følge dem (Ogden, 2009).

Selv om reglene er enkle og konkrete, bør klassen være enig om hva det vil si å arbeide i fred eller hva det vil si å snakke lavt. I begynnelsen bør derfor regler øves inn og repeteres på same måte som annet undervisningsstoff (Ogden, 2009).

Bruk av positive og negative konsekvenser skal fremme elevers forståelse av rett og galt, og de skal kunne skille mellom regelbrudd og regelstyrt atferd. Målet er med andre ord at elever gjennom ytre påvirkning og kontroll skal lære seg å regulere egen atferd (Ogden, 2009).

Det er vanlig at elever tester ut lærerens regler og myndighet. Særlig gjelder dette i de tilfeller der læreren har vært inkonsekvent og ikke har håndhevet reglene. En må være forberedt på at elevene prøver ut reglene. Elevene vil teste ut grensene for å se om læreren er konsekvent. Det er bare ved å bryte reglene at elevene faktisk lærer at den skal etterleves (Webster-Stratton, 2005). Forskning viser at normale barn en av tre ganger ikke føyer seg etter lærerens anvisninger. Barn med atferdsproblemer vil føye seg mindre enn dette igjen (Forehanf &

McMahon 1981 ref. i Webster –Stratton, 2005). Dersom læreren er inkonsekvent vil elevene sannsynligvis komme til å teste læreren ut enda mer neste gang. Elevens protester er en måte å lære på. På den måten lærer de grenser og hvilken atferd som er akseptabel og hvilken som er uakseptabel (Webster-Stratton, 2005).

Det vil likevel være tilfeller der elevene fortsetter å oppføre seg dårlig uansett hvor konsekvent man er. Da vil det være nødvendig med negative konsekvenser. Konsekvensene trenger ikke være alvorlige for at de skal være effektive. Negative konsekvenser kan for eksempel være å stå bakerst i rekken, gå glipp av et friminutt eller ta en tenkepause. Det er viktig å være tydelig, men ikke streng (Webster-Stratton, 2005). Imidlertid er det viktig at konsekvenser brukes konsekvent og ikke varierer fra situasjon til situasjon. Det vil si at konsekvenser må være de samme for alle, og de bør komme umiddelbart etter den dårlige oppførselen. En må derfor unngå konsekvenser som er besværlige å håndheve. Ved bruk av konsekvenser holdes barna ansvarlig for oppførselen sin (Ibid.).

Elevene må på forhånd være informert om konsekvenshierarkiet slik at de ser de negative konsekvensene som et direkte resultat av sin atferd (Webster-Stratton, 2005).

3.2.4 Rutiner

Nær beslektet med reglene i klassen er rutinene (Ogden, 2009). Rutiner er en rekke gjenkjennelige handlingsmønstre som gjentas og som må innarbeides i elevgruppen, slik at ulike aktiviteter ikke tar unødvendig tid eller blir forstyrret av uro (Ogden, 2004). En skoledag består av en rekke overganger og aktivitetsskifter. Når vi skal etablere faste rutiner for elevene, handler dette i stor grad om å sikre at disse overgangene skjer så smidig så mulig.

Dersom en skoledag er preget av ulike og uforutsigbare rutiner, bidrar dette til å øke faren for problematferd. På samme måte vil forutsigbare, faste og innøvde rutiner gjøre at man unngår unødvendige problemer (Webster-Stratton, 2005). I dagens skole, hvor organiseringen i større grad er preget av at elevene i løpet av en skoleuke får opplæring i ulike grupper med forskjellige størrelser og gjerne av ulike lærere, blir behovet for faste rutiner større (Bergkastet et al., 2009).

Læreren er ikke nødvendigvis autoritær og streng dersom han etablerer tydelige regler og struktur for klassen, har en forutsigbar timeplan eller forventer seg hundre prosent føyelighet fra elevens side. Snarere betyr dette at læreren er proaktiv, altså ikke reagerer impulsivt, og er

forberedt på å følge opp med konsekvens dersom eleven ikke følger regler og rutiner (Webster-Stratton, 2005).

Klasseleders arbeid med rutiner er også knyttet til hvordan timer startes og avsluttes. Ved å ha klare mål for dagen eller timen og en gjennomgang av det som er planlagt, er læreren tydelig på hvilke forventninger han har til elevene (Damsgaard, 2007). Aktivitetsskifter skaper ofte uro. Klasselederen bør derfor tenke gjennom hvilke aktiviteter timen og dagen skal bestå av og i hvilken rekkefølge de skal gjennomføres (Ibid.).

Læreren som har en detaljert plan både for den enkelte timen og det overordnede kursforløp eller periode og med dette klare eksplisitte mål for undervisningen, oppnår økt elevlæring (Nordenbo et al., 2010). Dersom oppstart av timen består av klargjøring av mål, bør elevene være med å vurdere timen eller dagen avslutningsvis. Dette gir elevene anledning til å si noe om hvordan planen fungerte, og de kan få mulighet til å si noen om sin egen arbeidsinnsats (Damsgaard, 2007).

Ved for eksempel å etablere tydelige rutiner for oppstart av undervisningsøktene øker sjansen for at læreren får gitt viktige beskjeder. Elevene kan da raskt komme i gang med arbeidet sitt og timen blir til fulle utnyttet til læringsarbeid (Bergkastet et al., 2009). Både oppstart av dagen og den enkelte arbeidsøkt er sårbare tidspunkt. Både suksess eller fiasko kan smitte over på resten av dagen eller timen (Ibid.).

Regler og forventninger bør uttrykkes i klartekst og henges opp i klasserommet. Det bør ikke være for mange av dem, og de bør formuleres positivt. Ved å ta elevene med på utformingen av reglene vil de få en eierskapsfølelse og dermed føle seg mer forpliktet til å følge dem (Webster-Stratton, 2005).

3.2.5 Beskjeder

Som lærer gir man mange beskjeder i løpet av en dag sammen med elevene. Noen beskjeder er ren informasjon, andre er instruksjoner til arbeidsoppgaver. Beskjeder brukes også for å minne elevene på hva som er forventet, eller for å korrigere når noen bryter regler. I et velfungerende klasserom gir en lærer i gjennomsnitt ca.35 beskjeder i løpet av en halvtime (Webster-Stratton, 2005). Når samarbeidet mellom elevgruppen og lærerne halter, stiger antallet til rundt 60 beskjeder i løpet av en halvtime. Det kan se ut til at det økte antallet

beskjeder bidrar til ett oppsving i forekomsten av problematferd. Særlig gjelder dette dersom mange av beskjedene er negative eller kritiske (Ibid.).

Beskjeder er noe alle lærere bruker daglig. Dette gjør at bruken av beskjeder er ett av de viktigste verktøyene for god klasseledelse (Bergkastet et al., 2009). Formen og sammenhengen en beskjed blir gitt i blir svært viktig, fordi mye av kontakten mellom elev og lærer skjer gjennom beskjeder (Arnesen et al., 2006). Dersom læreren er sint når en beskjed gis, og roper og kritiserer eleven, vil det i noen tilfeller være det samme som å oppfordre eleven til å fortsette sin ulydighet. Følelser som kommer til uttrykk bak ordene er like viktige som selve ordene. Når en elev merker at læreren er frustrert og motløs, kan han eller hun velge å ikke adlyde beskjed for å gjengjelde kritikken. Beskjeder bør framlegges på en positiv, høflig, rolig måte og med respekt (Webster-Stratton, 2005).

Overraskende mange beskjeder gis selv om læreren ikke har sikret seg tilhørernes oppmerksomhet (Bergkastet et al. 2009). Effektive beskjeder forutsetter god kontakt med elevene (Ogden, 2009). Alt for ofte roper læreren ut instruksjoner til en urolig og bråkete klasse. Mange elever vil da gå glipp av hva læreren sier. Det er essensielt at læreren venter til klassen har roet seg ned eller minner elevene på at han venter på at alle ansikt er vendt mot ham før han fortsetter. For eksempel kan læreren si: ”det er flere personer som snakker i bakrekken, jeg venter på at de blir ferdige slik at alle kan høre etter.” Slike beskrivende kommentarer virker ikke påtrengende og gjør det mindre nødvendig å gi direkte ordrer eller korrigere enkeltelever som bråker (Webster- Stratton, 2005).

Alle trenger tydelige beskjeder som uttrykker positive forventninger. Såkalt gode beskjeder legger opp til en harmonisk tone mellom barn og voksne. Dette gjør samspillet enklere for alle som er involvert (Arnesen et al., 2006). Kjentegn ved en god beskjed er at den kommuniserer ønsket atferd istedenfor formaninger om hva en ikke skal gjøre (ibid.).

Ved å kommunisere klare forventninger gjennom gode beskjeder øker sannsynligheten for at det utvikles gode relasjoner mellom lærer og elev. Gode beskjeder øker også sannsynligheten for at elevene samarbeider og gjør som forventet (Arnesen et al., 2006).

Webster- Stratton (2005) refererer at idrettspsykologer har funnet ut at dersom baseballtreneren sier til kasteren: ”Ikke kast hardt”, så er det nettopp en hard ball spilleren kommer til å kaste - ikke av vrangvilje, men ganske enkelt fordi det er dét trenerens ord har fått ham til å se for

seg. Derfor bør lærere bestrebe seg til å uttrykke ”gjøre- beskjeder” som sier noe detaljert om den ønskede atferde, heller enn ”ikke-gjøre beskjeder” (Webster-Stratton, 2005).

Lærere kan lett komme til å gi for mange forklaringer sammen med en beskjed. De tror at omstendelige forklaringer øker sannsynligheten for at elever vil samarbeide, men vanligvis er det motsatt (Webster-Stratton, 2005). Beskjeder kan kveles i fødselen dersom de er innhyllet i forklaringer, spørsmål og en forvirrende ordstrøm. For eksempel kan læreren si til elevene: ”Rydd bort bøkene”, etterfulgt av en mengde spørsmål om hvorfor bøkene ligger utover hele bordet, og hva de har gjort i denne timen. Resultatet er at den opprinnelige beskjeden blir glemmt. Det er viktig at lærer sørger for at beskjedene er tydelige, kortfattede og relevante (Webster-Stratton, 2005). Elever følger lettere opp beskjeder som blir gitt i et rimelig raskt tempo og arbeidsinstruksjoner som ikke er for mange og for lange (Ogden, 2009).

Den gjennomsnittlige lærer gir beskjed på over seks meters avstand. Dette er problematisk fordi eleven kanskje ikke forstår at læreren henvender seg til ham eller henne. I tillegg er læreren så langt unna at hun ikke klarer å følge opp beskjeden. Derfor anbefales det å gi beskjed på en meters avstand, og en hånd på elevens skulder øker sjansen betraktelig for at beskjeden blir utført, i forhold til om det blir ropt ut på seks meters avstand. Forskning viser at øyekontakt øker sannsynligheten for at lydigheten øker betraktelig (Webster-Stratton, 2005).

”Ingen- sjanse”- beskjeder gir ikke elevene mulighet til å føye seg til oppfordringene. For eksempel kan en lærer si: ” Legg bort bøkene”, og så begynner læreren å legge bort bøkene for eleven, før eleven rekker å adlyde. Dersom lærer imidlertid gir eleven tid til å summe seg, vil en oppdage at eleven hører etter. Det å vente når du har gitt en beskjed, tvinger deg til å være oppmerksom på om eleven gjør som du har sagt. Så kan du enten gi ros eller følge opp med konsekvens (Webster-Stratton, 2005).

Oppsummert kjennetegnes en god beskjed ved at den kommuniserer ønsket atferd, uttrykkes med få ord på en rolig, høflig, tydelig og konkret måte hva, når og hvordan eleven er forventet å ”gjøre” noe. Dette bør gjøres ved at den voksne plasserer seg nær barnet og avventer. En beskjed gitt på denne måten øker både sannsynligheten for at eleven forstår hva det skal gjøres og at det lykkes med det. Dette gir også læreren erfaring med at en kan påvirke forholdet mellom seg selv og elevene på en positiv måte (Arnesen et al., 2006).

Ett av de viktigste bidrag en lærer kan gi for å utvikle elevers sosiale og skolefaglige ferdigheter er å gi beskjeder, fortelle og vise hva som forventes (Atferdssenteret, 2008). Bandura (1977) mente at en via modeller tilegnet seg ferdigheter som man hadde i sitt repertoar, også før de ble brukt. Bandura utvidet forsterkningsbegrepet med det han kalte stedfortredende forsterkning som betyr at vi også lærer ved å se at andre personer blir forsterket på en gitt atferd. Stedfortredende forsterkning er ikke minst en viktig del av rollespillene der deltakerne observerer hva de andre gjør og gir tilbakemeldinger på det. På den måten ser de andre deltakerne hva den som spiller får forsterkning på.

3.3 Oppsummering av teori og forskning

For å belyse klasseledelse som en del av et system, brukes Uri Bronfenbrenners systemmodell. Den består av mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå. Denne modellen belyser og illustrerer sammenhengen, og vekselvirkninger mellom ulike oppvekstarenaer som har innvirkning i barn og unges sosiale utvikling (Evenshaug & Hallen, 1992). Bronfenbrenner mener at dersom en skal forstå barns utvikling, må en studere miljøaspektet i utviklingsproblematikken (Imsen, 2005).

En klasse representerer et element innenfor mikrosystemet i følge Bronfenbrenners økologiske modell. Elever tilbringer daglig mye tid i klassen, og det vil være viktig at elevene opplever et økologisk system i balanse som er preget av harmoni og likevekt. I en slik klasse vil sannsynligvis trivsel og motivering være god (Nordahl & Overland, 2001). Læreren er viktig i denne sammenheng. En klasseleder må forholde seg til situasjoner som oppstår i undervisningen og ta raske beslutninger om hva en skal gjøre. Dette forutsetter høy grad av bevissthet om elev gruppen sin og muligheter for å hente fram fremgangsmåter som kan forebygge og stoppe eventuell problematferd (Ogden, 2009).

Nordahl (2005) trekker frem det en kaller proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse som en av de viktigste betingelsene for å kunne forebygge at læringshemmende atferd oppstår. Ved å være tydelig i sin ledelse og rette oppmerksomheten på positiv atferd, samt etablerer regler og rutiner, vil man forebygge at elever tar dårlige valg og bryter regler (Ibid.).

Vi har benyttet områder som kommunikasjon, relasjon, rutiner, regjelledelse og beskjeder som relevante ingredienser i klasseledelse. Kommunikasjon er en stor del av menneskets virke. Det er umulig å ikke kommunisere (Ulleberg, 2007). Selv om en ikke kommuniserer verbalt,

er det mange signaler som er med på å påvirke meningen mottakeren oppfatter. Det emosjonelle forholdet blir i større grad kommunisert gjennom ikke-verbale signaler (Halland, 2005). I følge Bateson vil vi i uansett tema være opptatt av å fortelle hverandre om vi er vennlige eller sinte, om vi er interessert i hverandre eller om vi finner den andre uinteressant (Ulleberg, 2007).

Positiv samhandling og forventet atferd kan bli bekreftet gjennom verbal og ikke-verbal ros (Arnesen et al., 2006). Nordahl (2000) hevder at ros og anerkjennelse er en viktig og nødvendig i vår kultur og oppdragelse. I tillegg blir læreres anerkjennelse og positiv bekreftelse fremhevet som viktig for elevers selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Relasjon er viktig for det følelsemessige klima mellom lærer og elever. Læreren er sentral i kraft av sin rolle i forhold til å etablere positive relasjoner til elevene, og gi de beste forhold for trivsel (Holst, 2009). Det som skjer i interaksjon mellom lærer og elever har stor betydning for elevenes sosialisering og selvoppfatning (Nordahl & Overland, 2001). En god elev relasjon vil være preget av nærhet, respekt og lavt konfliktnivå (Lillejord et al., 2010). Forskeren Johan Hattie (2009) fremhever relasjon som en av de viktigste faktorene for elevers læring på skolen.

Det tredje området som er sentralt innen klasseledelse er *regelledelse*. Området omhandler etablering av regler for klassens arbeid (Nordenbo et al., 2008). For å fremme læring og trivsel i klasserommet er det viktig at klasseleder er opptatt av ro, orden og struktur (Damsgaard, 2007). Det er en viktig rolle som lærer å utøve sosial kontroll, skape struktur, samt å sette grenser (Bø, 2000). Det er viktig for regulering av atferd at reglene beskriver den atferden som det er tjenelig at eleven viser (Bergkastet et al., 2009). Gjennom ytre påvirkning og kontroll eksempelvis gjennom bruk av negative og positive konsekvenser skal elevers forståelse av rett og galt fremmes (Ogden, 2009).

I nær forbindelse med regler finner vi også *rutiner* (Ogden, 2009). Rutiner består av en rekke gjenkjennelige handlingsmønstre som gjentas og som må innarbeides i elevgruppen (Ogden, 2004). Å ha gode rutiner i klassen kan bety at læreren er proaktiv og er forberedt på å følge opp med konsekvens dersom elever ikke følger regler og rutiner (Webster-Stratton, 2005). Dersom en skoledag er preget av uforutsigbare regler og rutiner, kan dette øke faren for at problematferd oppstår (Ibid.).

Å gi gode beskjeder er også et viktig verktøy innenfor klasseledelse (Bergkastet et al., 2009). Mye av kontakten mellom elev og lærer skjer gjennom beskjeder. Gode beskjeder kjennetegnes ved at de kommuniserer ønsker atferd uttrykt med få ord på en rolig og høflig måte (Arnesen et al., 2006). I tillegg fremhever Arnesen (2006) at gode beskjeder legger opp til en harmonisk tone mellom elev og lærer.

4 Metode og gjennomføring av undersøkelsen

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for valg av metode og gjennomføring av undersøkelsen. Studien bygger på data fra lærere på ungdomsskolen som har besvart vår spørreundersøkelse, der den enkelte lærer vurderer sin egen kompetanse knyttet til klasseledelse. I kapittelet drøftes først design, utvelgelse av informanter og utforming av spørreskjema. Videre ser vi på gjennomføring av undersøkelsen, samt vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet. Til slutt i dette kapittelet kommer vi inn på etiske betraktninger.

4.1 Valg av metode

Med design forstår vi forskningsopplegg eller forskningsmetodiske hovedmønstre (Befring, 2007). Valg av metode må være hensiktsmessig i forhold til det en ønsker å forske på (Ibid.).

I vår undersøkelse er formålet å finne ut hvordan lærere på ungdomsskolen vurderer sin kompetanse innfor sentrale områder i klasseledelse. Dette er interessant for oss med tanke på satsingen myndighetens har på klasseledelse.

I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg sammenlignbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall og foretar deretter en statistisk analyse (Befring, 2007).

Kvantitativ empirisk forskning tar sikte på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variabler og kvantitative størrelser. Det blir her lagt vekt på formelle, strukturelle og standardiserte tilnærminger (Befring, 2007).

I vårt tilfelle er målet å få et inntrykk av hvordan lærere på ungdomstrinnet vurderer egen kompetanse i klasseledelse. Dersom ønsket hadde vært å gå dypere inn i tema ved for eksempel å få enkeltlæreres opplevelse av seg selv som klasseledere, hadde en kvalitativ forskningsmetode vært aktuelt i vårt tilfelle. Den reelle klasseromssituasjonen som en kunne ha fått et inntrykk av gjennom direkte observasjon, utelukkes i det metodevalget vi har gjort.

Vi har valgt en kvantitativ design for å belyse de ulike problemstillinger i vår undersøkelse. Dette fordi vi på denne måten vil kunne få inn tilstrekkelig informasjon til å belyse

problemstillingen. Den kvantitative forskningstilnærmingen bygger på at man forsøker å skaffe seg oversikt, beskrive, kartlegge, analysere og forklare virkeligheten ved hjelp av kvantitative størrelser (Befring, 2007). Vi skal bruke deskriptiv og analytisk statistikk i våre analyser av datamateriellet. Den deskriptive statistikken omfatter prinsipp og metoder for å bearbeide, presentere og tolke kvantitative data (Befring, 2007). Analytisk statistikk vil bli benyttet til å se på sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, utdanning og indekser/skalaer knyttet til tema klasseledelse.

Det er svakheter med kvantitative tilnærminger. Den kvantitative tilnærmingen samler inn data på "beskrivelsesplanet", mens den kvalitative forskningsmetodikken i tillegg forsøker å avdekke opplevelsesdimensjonen (Dalen, 2004). Vår undersøkelse vil således kun gi et statistisk bilde av ungdomsskolelæreres egenvurderte kompetanse innen klasseledelse.

4.1.1 Survey

Vi brukte survey-metode i form av spørreskjema (enquête) for innhenting av opplysningene som skal bearbeides. Ved undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalg og holdninger i store utvalg og populasjoner er surveymetodikken særlig relevant (Befring, 2007). Det mest typisk for et surveyopplegg er at det omfatter et stort datamateriale med mange informanter og relativt mange opplysninger fra hver enkelt informant (Befring, 2007). Enquête kan sees på som et kollektivt intervju. Metodisk sett, er det et spørreskjema som blir sendt ut til mange informanter samtidig (Ibid.). For å sikre valide data stilles det strenge krav til systematisk utforming av både spørsmål og svarkategorier (Befring 2007). Survey er en forskningsmetodisk tilnærming av empirisk og ikke-eksperimentell karakter (Befring, 2007).

Spørreundersøkelser kan gjennomføres som besøksintervju, telefonintervju og spørreskjema for selvutfylling (Ringdal, 2007). Disse tre teknikkene skiller seg fra hverandre på en rekke punkter. Det vi anså som fordelaktig ved å bruke selvutfyllende spørreskjema som datainnsamlingsmetode, er at denne teknikken garanterer absolutt anonymitet, er mindre tidkrevende enn besøks og telefonintervju og er klart den billigste måten å gjennomføre en spørreundersøkelse på (Ringdal, 2007).

Frafall er den største utfordringen knyttet til selvutfyllingsskjema. Det er et mål å få høyest mulig svarprosent. De siste årene har imidlertid svarprosenten ved surveyundersøkelser vært

fallende (Johannesen, Tufte & Christensen, 2010). Dette har ført til at det er sjelden utvalgsundersøkelser i dag får høy svar prosent, det vil si 80-90 prosent (Johannesen et al., 2010). Det er nok mer vanlig at bare 30-40 prosent svarer. Et frafall på 50 % eller mer er ikke uvanlig i et generelt utvalg (Ringdal, 2007). Som en tommelfingerregel kan en si at en svarprosent på mer enn 50 % er en bra svarprosent (Johannesen et al., 2010).

Bortfall kan skyldes at man av ulike årsaker er forhindret fra å delta, for eksempel sykdom ferie eller lignende. Bortfall kan også skyldes at respondenten ikke vil delta. En av de viktigste grunnene til at svarprosenten ved spørreundersøkelser har gått ned de siste årene er ”overload” (Johannesen et al., 2010). Med det menes at folk utsettes for så mange undersøkelser at de går lei. Andre grunner til at man ikke svarer kan være at temaet for undersøkelsen ikke er interessant, eller at det virker for nærgående eller provoserende (Ibid.).

Tilrettelegging av undersøkelsen slik at bortfall blir minst mulig blir derfor viktig. I utformingen av spørreskjema har vi forsøkt å legge til rette for at så mange som mulig skal bli motivert til å delta. Høy deltagelsesprosent er i denne undersøkelsen også forsøkt påvirket ved at vi har en kontaktperson på hver skole som tar på seg ansvaret for innsamlingen av spørreskjemaene. Imidlertid kan alle de nevnte faktorene medvirke til at svarprosenten blir relativt lav i vår undersøkelse, uten at vi i særlig grad kan påvirke dette utover de grep vi har gjort med kontaktpersonen på skolen og utformingen av spørreskjemaet.

4.2 Utforming av spørreskjema

I spørreskjemaet har vi spørsmål knyttet til sentrale områder innen klasseledelse som vi ber lærerne vurdere sin kompetanse i forhold til. Spørreskjemaet er vedlagt oppgaven (vedlegg1).

Innledningsvis er spørreskjemaet utformet med en kort informasjon knyttet til undersøkelsen og en enkel instruksjon om hvordan det skal fylles ut.

Ringdal (2007) anbefaler ikke at nybegynnere lager originale spørsmålsformuleringer. Det er faktisk bedre å ”plagiere” andre hevder hun, da det gir trygghet for at et spørsmål, eller et spørsmålsbatteri, er brukt tidligere og har fungert. Vi har imidlertid valgt å lage spørsmål til vår spørreundersøkelse selv. Bakgrunn for denne vurderingen var at vi ønsket å gjøre oss erfaringer med hele forskningsprosessen, dette kan imidlertid være en svakhet ved vår undersøkelse.

Under utarbeidelsen av spørreskjemaet er det viktig at forskeren konstruerer spørsmål som informanten opplever meningsfylt. Det vil si spørsmål som informanten både har kjennskap til og oppfatninger av (Hellevik, 2002).

I utformingen av spørsmålene har vi forsøkt å ta hensyn til og ikke bruke for mange fremmedord og å lage korte spørsmål. Dette både for å fremme klarhet i spørsmålene, men også med tanke på å redusere intervju tiden. Vi har imidlertid ingen garanti for at informantene oppfatter og forstår spørsmålene som de egentlig er ment. Ved å konkretisere spørsmålene godt, håper vi å redusere misforståelse og misoppfatninger. Da vi henvender oss til en yrkesgruppe er det brukt faguttrykk i spørreskjemaet, men som forutsettes kjent for informantene.

Innledningsvis har vi stilt spørsmål om kjønn, alder, hvor mange år en har arbeidet i skolen og hvilken utdanning en har. Figur 4.1 viser hvordan de innledende spørsmålene er satt opp.

Figur 4.1: Illustrasjon av hvordan de innledende spørsmålene er satt opp

<u>Sett kun ett kryss på hvert spørsmål.</u>					
1. Kjønn:	a) mann	<input type="checkbox"/>	b) kvinne	<input type="checkbox"/>	
2. Alder (ring rundt passende gruppe):	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45
	45-50	50-55	55-60	60+	
3. Utdannet ved:					
a) Lærerhøyskole	<input type="checkbox"/>	b) Universitet	<input type="checkbox"/>	c) annet	_____
4. Antall år i skolen (ring rundt passende gruppe):					
1-10	10-20	20-30	30 eller mer		

Resten av spørsmålene er delt inn i seks grupperinger med hver sin hovedoverskrift. Målsettingen har vært å utforme skjemaet ryddig, oversiktelig og selvinstruerende. I vårt spørreskjema har vi valgt bare lukkede spørsmål, det vil si spørsmål med faste svarkategorier. Dette fant vi hensiktsmessig med tanke på flere aspekter ved gjennomføringen. For informanten vil spørreskjemaet kunne fylles ut enkelt og ikke ta for lang tid. Vi tenker også at svarprosenten vil bli høyere dersom spørreskjemaet ikke krever egne formulerte svar. For vår del vil lukkede spørsmål med faste svarkategorier forenkle kodingen og dermed lettere å sammenligne.

For ikke å svekke validiteten har vi valgt å lage spørsmålsformuleringene så lik som mulig. Svaralternativene er utformet med 5 svaralternativer; ”I svært liten grad”, ”I liten grad”, ”I en viss grad”, ”I stor grad” og ”I svært høy grad”. Mengden av lukkede spørsmål kontra åpne spørsmål, indikerer hvor strukturert surveyen er (Ringdal, 2007). Totalt antall spørsmål i vår undersøkelsen er 44. Tabell 4.1 viser eksempel på hvordan spørsmålene er satt opp.

Tabell 4.1: Eksempel på hvordan spørsmålene er satt opp i spørreskjemaet.

<i>Kommunikasjon: kryss av nedenfor hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
1. Å ha samsvar mellom det du sier og kroppsspråk (mimikk, stemmeleie)?					
2. Å få til en dialog med elevene knyttet til tema i undervisningssammenheng?					
3. Å kommunisere respektfullt med elevene (eks ikke bruk av ironi eller frekke kommentarer)?					
4. Å gi positiv tilbakemelding (eks. et bekræftende smil, tommel opp)?					
5. Gi spesifikk ros eks. ”Du er god til å skrive, multiplisere”.. osv) til elevene?					
6. Å få tak i budskapet elevene vil formidle til deg?					
7. Å tolke elevenes kroppsspråk som en del av den totale kommunikasjonen?					

På grunn av tidspress fikk vi ikke anledning til å foreta en pilotundersøkelse. Spørreskjemaet ble imidlertid prøvd på fire lærere som gav tilbakemelding på om spørsmålene var forståelige og tidsfaktoren på selve utfyllingen. Tilbakemeldingene var i all hovedsak positive, spesielt

med hensyn til tidsbruken ved utfylling. Vi fikk også noen tilbakemeldinger på layouten som vi tok hensyn til.

4.3 Operasjonalisering av begreper

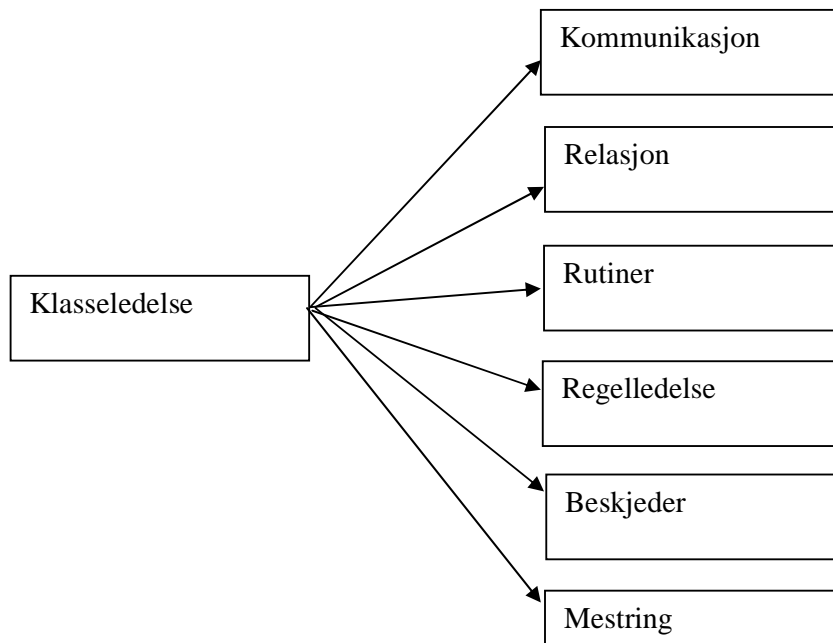
Målsettingen ved bruk av spørreskjema er å måle hvordan ungdomsskolelærere vurderer sin egen kompetanse innen klasseledelse. Teori som er lagt til grunn er Bronfenbrenners økologiske miljømodell, teori knyttet til klasseledelse og teori som er relevant når en vil belyse en dypere forståelse av de ulike områdene innen klasseledelse. Dette er forsøkt vist i kapittel 2 og 3.

Overgangen fra teori til empiri er en kritisk fase i undersøkelsen. Her skal det teoretiske apparatet som er utviklet knyttes sammen med den konkrete undersøkelsen. Dette innebærer også et bindeledd mellom forskerens og undersøkelsesenhetenes virkelighetsforståelse. Problemer av kommunikasjonsmessig karakter kan oppstå (Holme & Solvang, 1996). Selv om en ut fra egen forståelse har gjort en operasjonalisering av sitt teoretiske utgangspunkt som en mener er både dekkende og fruktbart, kan en ikke ut i fra det trekke slutning om at undersøkelsespersonene opplever det på samme måte. Den operasjonaliseringen en gjør skal både være dekkende for en selv og for de som deltar i undersøkelsen. En kan ikke skaffe seg noen garanti for at dette vil være slik, men gjennom en fortest kan en få prøvd ut hvordan operasjonaliseringene fungerer (Ibid.).

For å sikre spørsmålene i undersøkelsen vurderer vi det som hensiktsmessig å velge ut konkrete og beslektede variabler som kan sees på som ulike aspekter knyttet til de ulike momentene innen klasseledelse. Et sett av beslektede variabler er egenskapens dimensjon (Hellevik, 2002). Da det er vanskelig å studere et fenomen i full bredde og dybde, må forskeren finne fram til, eller definere, dimensjoner som hun mener er typisk for det fenomenet som skal studeres (Ibid.).

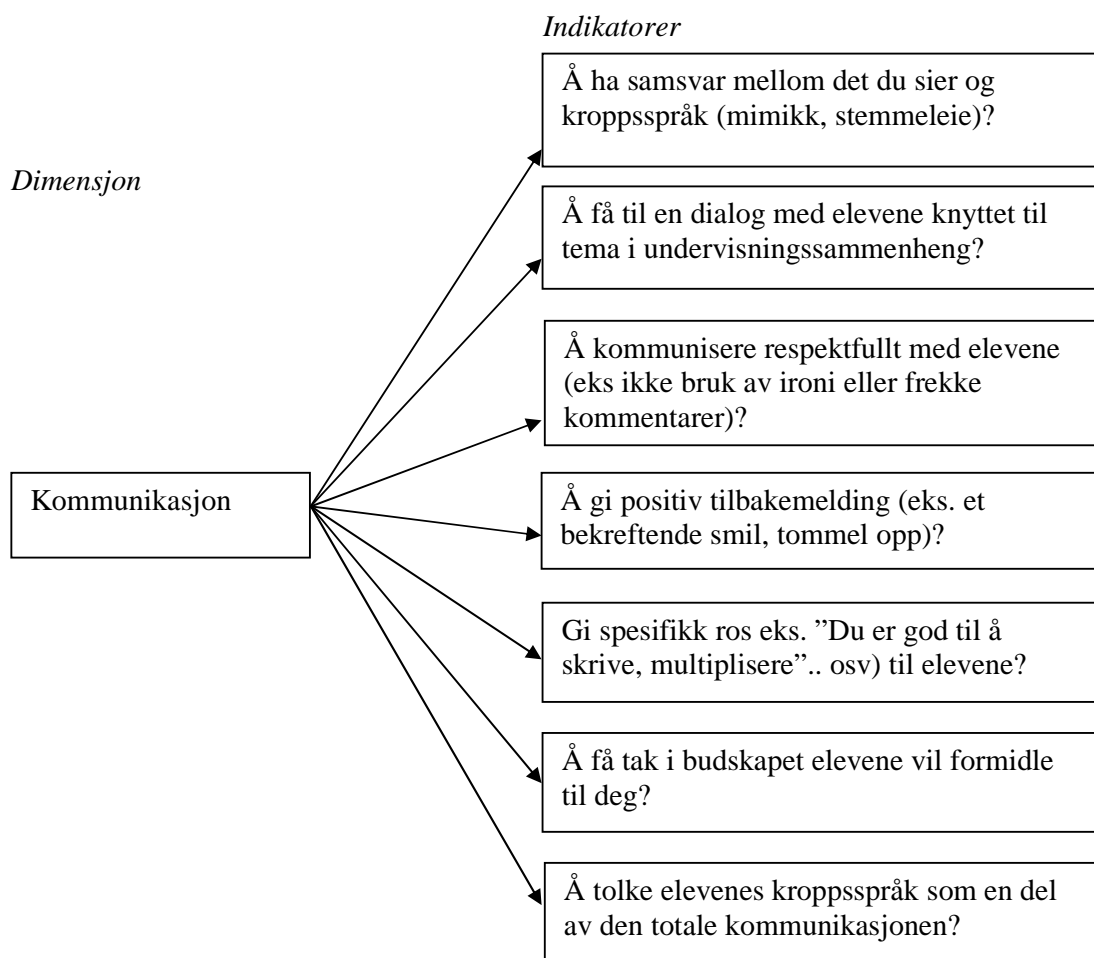
I denne undersøkelsen har vi valgt å dele opp begrepet ”*klasseledelse*” i seks dimensjoner, som illustrert i figur 4.2.

Fig 4.2: Illustrasjon av hvordan egenskapen ”klasseledelse” er delt opp i seks dimensjoner.



Det vil være vanskelig, for ikke å si umulig å stille alle spørsmål som dekker fenomenet klasseledelse i full bredde og dybde. Vi har derfor valgt ut et representativt utvalg variabler for å dekke de seks dimensjonene. De representative variablene blir kalt indikatorer (Hellevik, 2002). En indikator angir noe som er typisk og representativt for det fenomenet vi ønsker å undersøke. Når en velger indikatorer til et fenomen, tar en utgangspunkt i teoretiske og empiriske kriterier (Ibid.). Med utgangspunkt i teori og forskning har vi vurdert hvilke indikatorer som best kan måle de ulike dimensjonene. Figur 4.2 presenterer dimensjonen ”kommunikasjon” og dens indikatorer som en illustrasjon på *dimensjon* og *indikatorer*.

Figur 4.3: Illustrasjon av hvordan dimensjonen kommunikasjon er delt opp i sju variabler.



Indikatorene er valgt ut i fra det Hellevik(2002) kaller teoretiske og empiriske kriterier. På bakgrunn av teori og forskning foretas en skjønnsmessig vurdering av hva som best måler de ulike egenskapene (Ibid.).

4.3.1 Valg av indikatorer

Undersøkelsens formål er å få et inntrykk av hvordan ungdomsskolelærere vurderer sin egen kompetanse inne klasseledelse.

Under de ulike temaene i spørreskjemaet skal informantene ta stilling til konkrete spørsmål, indikatorer og vurdere sin kompetanse. Disse indikatorene er valgt med utgangspunkt i hva som kommer fram i teorien og forskning som viktige aspekter ved de ulike dimensjonene vi søker å belyse ungdomsskole lærernes kompetanse i forhold til. Vår vurdering av hvilke indikatorer vi velger vil imidlertid være subjektiv. Under temaet ”rutiner” velger vi for eksempel spørsmål som er knyttet opp mot egenskaper som å organisere timene hensiktsmessig, presisere læringsmål og å forberede overganger. Ved å etablere regler og rutiner, være tydelig i sin ledelse og ved å bruke oppmerksomheten på positiv atferd, vil man forebygge at elevene tar dårlige valg og bryter regler (Nordahl et al. 2005). Tabell 4.3 viser spørsmålene innen temaet ”rutiner”, som eksempel på indikatorene som er valgt.

Tabell4.2: Spørsmålene innen tema ”rutiner” som eksempel på indikatorene som er valgt

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I høy grad	I svært høy grad
Å samle oppmerksomheten fra gruppen (eks. ved oppstart av time)?					
Å organisere timen hensiktsmessig i forhold til introduksjon, aktivitet og oppsummering?					
Å presisere mål og læringsaktivitet ved oppstart av timen?					
Å gjøre bruk av signal for å informere om ønsket lydnivå i klassen (eks rød/grønn plakat)?					
Å sjekke om alle har forstått arbeidet som skal gjøres?					
Å evaluere timen sammen med elevene (eks hva var vanskelig, hva var lett)?					
Å forberede elevene dine på overgang til neste time/aktivitet?					
Å repetere klasseregler (repetert/minnet på) for elevene?					

På samme måte som under området *rutiner*, er øvrige indikatorene som inngår i de ulike dimensjonene pakket ut. Alle indikatorer baserer på teori og forskning i kapittel 3.

Empirisk forskning baserer seg ofte på undersøkelser der begreper er blitt operasjonalisert. Undersøkelsesoperasjonaliserte indikatorer stemmer ikke uten videre med gitte teoretiske definisjoner eller det folk vanligvis legger i begrepene (Kleven, 2002). Videre er det også slik at selv om en ut fra egen forståelse har gjort en operasjonalisering av sitt teoretiske utgangspunkt, kan en ikke ut fra det trekke den slutning at undersøkelsespersonene opplever dette på samme måte (Holme & Solvang, 1996). Med dette i tankene blir det viktig å problematisere de innsamlede dataenes gyldighet og pålitelighet, da det kan være stor avstand mellom teoretiske og operasjonaliserte definisjoner. Dette ser vi nærmere på i kapittel 4.5.2 og 4.5.3; reliabilitet og validitet.

4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

I dette avsnittet beskriver vi utvalget i undersøkelsen, den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, anonymitet og svarprosent.

4.4.1 Populasjon og utvalg

Populasjon er den mengden enheter en vil at undersøkelsen skal ha gyldighet for (Ringdal, 2007). Med populasjon for en undersøkelse forstår vi den gruppen av personer, institusjoner eller andre fenomen som en tar sikte på å få kunnskap om (Befring, 2007). Selv om en klarer å definere populasjonen på en relativt entydig måte, har en sjelden mulighet til å innhente empirisk data fra hele populasjonen (Ibid.). I de aller fleste tilfeller må en ta en stikkprøve av populasjonen. Dette krever en prosedyre for utvelging som er relevant. Målsettingen er vanligvis å hente inn data fra et utvalg som framstår som populasjonen i miniatyr (Befring, 2007). Videre innebærer dette at utvalget må være representativt med hensyn til vesentlige kjennetegn ved populasjonen. Dersom en klarer å trekke ut et representativt utvalg, vil en ha gode forutsetninger for å kunne generalisere undersøkelsens funn til å gjelde hele populasjonen (Befring, 2007). For å oppnå et representativt utvalg er tilfeldig eller randomisert utvelging den ideelle framgangsmåte (Ibid.).

Vårt utvalg har vært lærere som arbeider i ungdomsskolen. Vi har ikke hatt mulighet til å trekke utvalg fra hele målpopulasjonen, norske ungdomsskolelærere. På grunn av praktiske og

tidsmessige grunner for å kunne gjennomføre forskningsarbeidet vårt, var vi nødt til å ta utgangspunkt i en populasjon som i større grad er tilgjengelig for oss. Vårt utvalg gjort ut i fra skjønnsmessige vurderinger og er således et ikke – sannsynlighetsutvalg. Tross i at ikke-sannsynlighetsutvalg ikke gir mulighet for statistisk generalisering til populasjonen, brukes flere former for ikke-sannsynlighetsutvelging ganske ofte av praktiske og økonomiske grunner (Ringdal, 2007).

Når forskeren foretar en skjønnsmessig utvelging kan det være en fare for at en ubevisst velger ut enheter som har egenskaper som stemmer med forskerens egen forhåndsoppfatning (Hellevik, 2002).

Vårt utvalg består av 189 ungdomsskolelærere ved 7 ulike ungdomsskoler.

4.4.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Med utgangspunkt i et skjønnsmessig utvalg, var det ungdomsskoler i kommuner som lå innen en overkommelig nærhet som var aktuelle for oss. Ungdomsskoler i tre kommuner var tilgjengelige for oss.

Alle skolene ble kontaktet via telefon til rektor. Det ble her gitt informasjon om undersøkelsen og rektor ble forespurt om det var aktuelt for deres skole å delta i undersøke. En av skolene vi var i kontakt med var ikke interessert i deltagelse. I undersøkelsen er det 7 skoler som er representert.

Etter at rektor hadde bekreftet at deltagelse i undersøkelsen var ønskelig, fikk skolen levert informasjon om undersøkelsen (vedlegg 2), sammen med spørreskjemaene. Vi leverte spørreskjemaene til kontaktpersonene vi hadde gjort avtale med. I de fleste tilfeller var dette rektor eller inspektør ved skolen. Kontaktpersonen hadde ansvar for å få samlet inn skjemaene.

Vi avtalte direkte med kontaktpersonen når de kunne gjennomføre undersøkelsen i en fellesøkt med lærerne og vi avtalte når skjemaene skulle hentes. Vi hadde ikke anledning til å være til stede ved de ulike skolene under utfyllingen. Vår tilstedeværelse kunne gitt anledning til å gi ytterligere informasjon om undersøkelsen og vi kunne ha besvart eventuelle spørsmål som informantene måtte ha. Dette kunne ha sikret høyere deltagelse i undersøkelsen.

Skolen ble gitt tilbud om at skolen kan få høre om resultatene i undersøkelsen i etterkant.

4.4.3 Anonymitet

Informantene i undersøkelsen er anonyme. For å sikre full anonymitet ble spørreskjemaene utlevert sammen med en nøytral konvolutt som skulle benyttes ved innlevering. Det var kontaktpersonen ved skolen som sørget for at spørreskjemaene ble samlet inn og lagt i aktuell konvolutt.

4.4.4 Svarprosent

Utvalget består av 189 antall lærere. Svarprosenten var 59,2. Dette er ikke en uventet lav prosent ved spørreskjema, da et frafall på 50 % eller mer ikke er uvanlig i et generelt utvalg (Ringdal, 2007). En svarprosent på over 50 % må sies å være bra (Johannesen et al., 2010). Purring er en teknikk som alltid forbedrer svarprosenten (Ringdal, 2007). Det er imidlertid uklart for oss hvor aktiv kontaktpersonen på den enkelte skole var i purringen. Enkelte av indikatorene i spørreskjemaet er ubesvarte. For oss virker dette tilfeldig og regnes derfor med som manglede data (Ringdal, 2007).

4.5 Reliabilitet, validitet og konstruksjon av indekser

4.5.1 Forholdet mellom reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat (Ringdal, 2007). Validitet eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle (Ibid.). Validitet er et mer generelt begrep enn reliabilitetsbegrepet – en kan si at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2007). Reliabilitet er et rent empirisk spørsmål, mens validitet krever en teoretisk vurdering. Spørsmålet om validitet må alltid referere til den teoretiske sammenhengen begrepet brukes i (Ibid.).

4.5.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet reiser spørsmål om graden av målepresisjon eller målefeil. Reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil. Målefeil vil alltid være tilstede. Selv når en spør folk om

praktiske forhold som de vanligvis har god oversikt over, oppstår målefeil; de som svarer kan huske feil, de som noterer svarene kan skrive feil, og feil kan også oppstå ved den elektroniske dataregistreringen (Hellevik, 2003).

I forskningssammenheng er det grunnleggende viktig å redusere feil til et minimum (Befring, 2007). Et sentralt spørsmål er om måleresultatene er stabile og presise. For å etterprøve en undersøkelses reliabilitet kan en gjennomføre samme måling flere ganger. Dersom en undersøkelse oppnår samme resultat ved gjentatte målinger, vil undersøkelsen ha god reliabilitet (Befring, 2007). På grunn av tidsperspektivet har test–rettest–teknikken ikke vært aktuelt å gjennomføre i vår undersøkelse. En kan imidlertid godt si at kjernen i reliabilitetsbegrepet er samsvaret mellom gjentatte målinger (Ringdal, 2007).

Ved å bruke et skjønnsmessig utvalg, kan resultatene vi får være mindre representative. En risikerer at enhetene i utvalget avviker systematisk fra enhetene i universet, eller en kan også si at utvalget er skjevt (biased), i stedet for representativt (Hellevik, 2002). Vårt utvalg vil gjøre vår undersøkelse sårbar for tilfeldige feil, siden utvalget ikke er stort nok til å gjøre eventuelle feil uvesentlige. Dette drøfter vi under kapittel 4.5.4; validitet.

I måten spørreskjemaet er utarbeidet på, er det et mål å få fram hvordan den enkelte lærer på ungdomsskolen vurderer sin kompetanse med hensyn til klasseledelse. I denne forbindelse er det flere ting som kan føre til svekket reliabilitet. For det første kan en enkelte informant komme til å vurdere seg selv for høyt. Spørsmål om atferd som respondenten kan oppleve truende for sitt selvbilde, krever spesiell oppmerksomhet (Ringdal, 2007). Atferd som ikke er sosialt ønskelig, underrapporteres (Ibid.). Det er godt mulig at respondentene i vår undersøkelse har opplevd spørsmålene som truende og dette kan ha ført til underrapportering av hvordan en vurderer sin egen kompetanse med hensyn til de ulike variablene. Selvutfyllingsskjema gjør imidlertid svarsituasjonen mindre truende enn et besøksintervju for eksempel ville ha gjort (Ringdal, 2007). Vår datainnsamlingsmetode kan således ha bidratt til økt rapporteringen.

For det andre er det mulig at intensjonene ved spørreskjemaet ikke blir forstått (Holme & Solvang, 1996). Informanten kan komme til å svare på spørsmålene ut i fra sin egen forståelse anser som passende, eller at en foretar intuitive vurderinger.

Ved å ivareta informantens anonymitet håper vi å unngå at informanten ønsker å framstille seg mer positivt enn det som er tilfelle, men informanter som svare ut ifra sin egen forståelse

eller som foretar intuitive vurderinger er det vanskeligere å gardere seg mot. Det er derfor viktig at det er minst mulig rom for subjektive tolkninger, som har mulighet for å påvirke resultatet (Befring, 2007). Operasjonaliseringen av begrepene blir sentralt for å gi minst mulig rom for subjektive tolkninger. Kleven (2002) påpeker at resultatene av empiriske undersøkelser alltid vil være knyttet til det operasjonaliserte begrepet.

Ringdal (2007) anbefaler ikke at nybegynnere lager originale spørsmålsformuleringer. Det er faktisk bedre å ”plagiere” andre hevder hun, da det gir trygghet for at et spørsmål, eller et spørsmålsbatteri, er brukt tidligere og har fungert. Vi har imidlertid valgt å lage spørsmål til vår spørreundersøkelse selv. Bakgrunn for denne vurderingen var at vi ønsket å gjøre oss erfaringer med hele forskningsprosessen. Dette kan imidlertid svekke reliabiliteten i vår undersøkelse.

Reliabiliteten vil påvirkes av den kvalitetsmessige kontrollen av data. Det være seg nøyaktighet i hvordan dataene er samlet inn, dataregistreringen, søking etter feil og retting av disse (Ringdal, 2007). For å sikre reliabilitet i vår undersøkelse er en studentversjon av statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) benyttet for å registrere, bearbeide og analysere innsamlede data. Det ble utarbeidet en kodebok. I denne kodeboken fikk alle svaralternativene tildelt en tallverdi. Denne tallverdien ble deretter skrevet i margin på alle spørreskjemaene, slik at inntastingen gikk raskere. Under inntastingen leste en av oss opp tallverdiene, mens den andre tastet inn verdiene. Ved å være to i denne prosessen, øker vi nøyaktigheten og dermed reliabiliteten, da reliabilitet også avhenger av hvor nøyaktig vi er i koding og behandling av data (Befring, 2007).

Vi har valgt å benytte indekser i vår undersøkelse, da dette kan være en måte å styrke reliabiliteten på (de Vaus, 2002). Ved å slå sammen flere indikatorer til en samlevariabel, konstruerer vi en indeks som gir et samlet mål på egenskapen. En relevant framgangsmåte for å undersøke denne korrespondansen mellom items, er å benytte Cronbachs Alpha (Befring, 2010). Cronbachs Alpha er en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1. En indeks har en tilfredsstillende reliabilitet dersom Alpha har en høy verdi, helst over .70 (Ringdal, 2007). I forbindelse med dataanalysen konstruerte vi seks indekser. Hvordan vi konstruerer indeksene og hvordan reliabiliteten blir mål, beskriver vi nærmere i kapitlet under.

4.5.3 Konstruksjon av indekser

Dimensjonene i vår undersøkelse er sammensatte og komplekse, og det kan være vanskelig måle dem med en enkelt variabel (Hellevik, 2002). Vi fant det derfor hensiktsmessig å benytte flere variabler under hver dimensjon. Informanten får da flere spørsmål under hvert av temaene. Disse spørsmålene slår vi sammen til indekser. Indeksene gir et samlemål på hvordan lærerne vurderer sin kompetanse.

Den nye variabelen kalles altså indeks og variablene som inngår i indeksen kalles for indikatorer (Hellevik, 2002). Det er flere grunner til at det kan være hensiktsmessig å lage sammensatte mål. I tillegg til å øke undersøkelsens reliabilitet, vil en ved å konstruere indekser også styrke validiteten (Johannesen et al., 2010). Dette fordi man får målt flere aspekter ved de teoretiske variablene man vil studere (Ibid.).

For at totalskåren skal gi mening, må indikatorene i indeksen korrelere med hverandre. Intern konsistens måles med Cronbachs Alpha. Det er en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1 (Ringdal, 2007). Vi foretok en korrelasjonsanalyse for å eliminere indikatorer som ikke peker i samme retning (Befring, 2007). Det ble foretatt en Corrected Item-Total Correlation for å måle enkeltindikatorenas korrelasjon med de andre indikatorene i indeksen.

En indeks har tilfredsstillende reliabilitet dersom Alpha har en høy verdi, helst over .70 (Ringdal, 2007). I følge Nordahl (2000) kan lave Alpha- verdier aksepteres når indikatorene i de ulike indeksene gir innholdsmessig mening og dekker sentrale deler av indeksområdene. Nordahl (2000) hevder reliabilitetsverdier ned mot .60 kan aksepteres. I vår undersøkelse ligger alle reliabilitetsverdiene over .60. Hver indeks er videre basert på få indikatorer, noe som også kan gi grunnlag for å akseptere lave Alpha – verdier. Jo sterkere sammenhengen er og jo flere indikatorer det er, dess bedre blir reliabiliteten målt med Cronbachs Alpha (Ringdal, 2007). Tabell 4.4 presenterer indeksene som er benyttet i undersøkelsen samt antall indikatorer og Alpha-verdi.

Tabell 4.3: Presentasjon av indeksene som er benyttet i undersøkelsen samt antall indikatorer og Alpha-verdi.

Indeks	Antall indikatorer	Alpha-verdi
Kommunikasjon	7	.77
Relasjon	7	.65
Rutiner	8	.77
Regelledelse	6	.85
Beskjeder	7	.76
Mestring	5	.78

4.5.4 Validitet

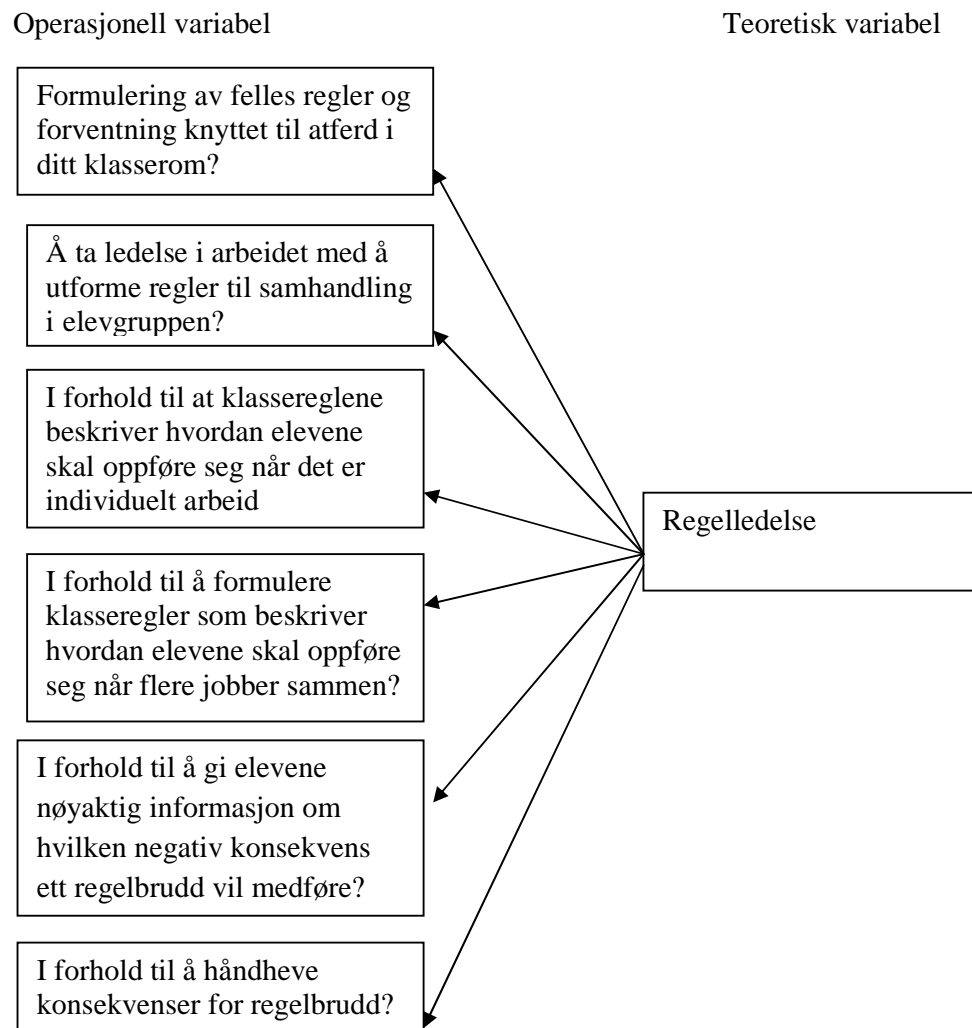
I bøker om pedagogiske og psykologiske måling defineres gjerne validitet som ”I hvilken grad testen måler det den gir seg ut for å måle” (Kleven et al., 2002). Denne definisjonen stemmer godt overens med den definisjonen som Kleven et al. (2002) gir av begrepsvaliditet. Med begrepsvaliditet menes grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Ibid.). Validitetsproblemer oppstår når vi ikke direkte kan måle den teoretiske definerte egenskapen (Hellevik, 2002).

De teoretiske begrepene vi er interessert i å studere i pedagogisk forskning, er teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare (Kleven, 2002). Vi finner empiriske indikatorer på begrepene, men det er vanskelig å finne observerbare indikatorer som fullt ut vil dekke et teoretisk begrep, og som i tillegg ikke er smittet av andre begreper (Ibid.). Avgjørende for høy validitet er at de operasjonelle variablene vi benytter dekker meningsinnholdet i det overordnede teoretiske begrepet (Hellevik, 2002). Det spørsmålet en kan stille seg er om vi måler atferd som virkelig er indikasjoner på den egenskapen eller den variabelen som vi ønsker å måle (Befring, 2007). I vårt tilfelle er det snakk om vurdering av egen kompetanse. En slik vurdering kan ikke observeres på noen måte.

I analysen benytter vi indekser. De ulike indikatorene under hver teoretisk variabel blir slått sammen og gir et samlet må for denne variabelen. Eksempelvis legges teorien som er belyst i

kapittel 3.2.3 til grunn for utvelgelse av indikatorer. Figur 4.5 illustrerer sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen regelledelse.

Figur 4.4: Illustrasjon av sammenheng mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen regelledelse



I og med at begrepsvaliditet er definert som samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik vi lykkes med å operasjonalisere det, er det umulig å estimere begrepsvaliditet gjennom en korrelasjonskoeffisient eller et annet tallmessig uttrykk (Kleven, 2002). Det er viktig å merke seg at kjernen i vurdering av begrepsvaliditet er å undersøke om det operasjonaliserte begrepet oppfører seg som vi teoretisk ville forvente (Ibid.).

Alle de teoretiske variablene i undersøkelsen er sentrale innefor temaet klasseledelse, vi håper derfor at de operasjonelle variablene samsvarer med de teoretiske. Dersom dette er tilfelle kan det være med på å styrke undersøkelsens validitet (Hellevik, 2002).

Indre validitet er utelukkende knyttet til slutninger om relasjoner mellom variabler (Kleven 2002). Spørsmål om indre validitet blir altså først aktuelt i det øyeblikket man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler. Så lenge man nøyer seg med å påvise en statistisk sammenheng, er indre validitet uaktuelt (Ibid.). Å vurdere den ytre validiteten i vår undersøkelse er således ikke aktuelt, da vi nøyer oss med å påvise statistiske sammenhenger mellom variabler.

Når det gjelder ytre validitet så har vi et ikke-sannsynlighetsutvalg, eller formålsutvalg (Kleven, 2002) Om resultatene fra undersøkelser med formålsutvalg kan regnes gyldige for en større persongruppe enn den som er blitt studert, blir et spørsmål om skjønnsmessig vurdering og rasjonale argumenter (Ibid.). I vår undersøkelse med et ikke-sannsynlighetsutvalg er den ytre validiteten i utgangspunktet svak. Dette punktet vil vi imidlertid komme tilbake til i avsluttende kommentarer.

4.6 Etiske vurderinger

Forskningsetikk gir føringer for hvordan man som forsker skal opptre riktig ovenfor deltakerne i prosjektet, gjennom alle ledd i prosessen (Befring, 2007). I forbindelse med vårt prosjekt innebærer dette at vi forplikter oss til å gi deltakerne tilstrekkelig og god informasjon om prosjektet. Dette er viktig for at de skal kunne gi sitt informerte samtykke til å delta, og at ingen i ettertid skal føle at resultatene blir benyttet på en annen måte enn det som var hensikten. Vi valgte også at lagring av besvarelser skulle skje ved UiOs serversystem, da dette er en stabil og sikker institusjon (NESH, 2006).

Det blir viktig i undersøkelsen å respektere den faglige integritet lærere har, og ha respekt for deres utfordringer. Vi må vurdere hvordan vi stiller spørsmål slik at disse elementene blir ivarettatt.

Det må også tas hensyn til geografiske forhold. Området er avgrenset og lett oversiktlig og det stiller krav til innehentning av informasjon. Det er viktig at det ikke kan pekes i noen retning i forhold til hvilke skoler som eventuelt utpeker seg i positiv eller negativ grad.

Forskningsetiske retningslinjer slår fast at de som er gjenstand for forskning, får all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, følgene av å delta i forskningen og hensikten med forskningen. Denne delen vil bli ivaretatt gjennom informasjonsbrev den enkelte informant mottar i forkant av deltagelsen. I et slikt informasjonsskriv vil også frivillighetsaspektet ved deltagelse presiseres.

Det har ikke vært aktuelt å søke NSD om godkjenning. I undersøkelsen vil det ikke bli stilt spørsmål som vil kunne identifisere den enkelte via navn, personnummer eller andre persontydelige kjennetegn. Vi har heller ikke registrert informantene slik at de er indirekte identifiserbare gjennom bakgrunnsopplysninger, som for eksempel bosted eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn yrke etc. (NESH, 2006). Krav om anonymisering vil således være ivaretatt.

De Vaus (2002) peker på tre viktige årsaker til å forsikre deltakerne om at undersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt. Den første er at man kan høyne kvaliteten på undersøkelsen ved at det er større sjanse for at deltakerne svarer ærlig. Den neste er at det kan øke deltakelsen og dermed også representativiteten, og til slutt er det den enkeltes rett til beskyttelse av det som er privat (NESH, 2006). Vi henvender oss til en gruppe yrkesutøvere og har ønske om at de skal svare ut i fra sin profesjonelle rolle om noe de arbeider med til daglig. Det å vurdere seg selv kan oppleves som ømfintlig.

4.7 Analyse av datamaterialet

4.7.1 Frekvensfordelinger

For å få en god oversikt over materialet vårt har vi benyttet frekvensfordelinger. Når variabler som har mange verdier som for eksempel er vanlig for intervall og forholdstallvariabler, kan fordelingen presenteres i en frekvenstabell. Data i en frekvensfordeling oppgis vanligvis andelen i prosent. Prosentandeler er lettere å oppfatte enn det nøyaktige antallet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

4.7.2 Korrelasjonsanalyser

Korrelasjon betyr samvariasjon mellom forskjellige variabler. Dette er en statistisk modell som forteller at endringer i en verdi på en variable, på en systematisk måte går sammen med

endringer på en annen variabel (Befring, 2010). En slik samvariasjon kan vi gi uttrykk for ved en korrelasjonskoeffisient (Ibid.).

Korrelasjonskoeffisienten angir samvariasjonens type og styrke (Johannesen et al., 2010).

Med type menes at samvariasjon kan være positiv, negativ eller fraværende. Pearsons r er en standard koeffisient som varierer mellom -1 og +1. En korrelasjon på 0 er et uttrykk for at det ikke er en sammenheng. Korrelasjonen 1 angir at det er et fullstendig positivt sammenfall mellom verdiene på variablene og korrelasjonen -1 uttrykker et fullstendig negativt sammenfall (Ibid.).

Dess sterkere en korrelasjon er, dess mer nøyaktig kan vi predikere. Ved fullstendig korrelasjon $r=+1.0$ eller $r=-1.0$, kan en predikere uten feil (Kleven, 2002). Det finnes ingen fasitsvar på hva som er høy korrelasjon (Johannesen et al., 2010). En kan imidlertid foreslå følgende som en tommelfingerregel:

.20 - .39 svak

.40 - .69 moderat

.70 - .89 høy

.90 – 1,00 meget høy

(Cohen & Holliday, 1982 ref. i Johannesen et al., 2010).

Nordahl & Overland (2001) uttrykker at korrelasjoner på over .30 betraktes i forskningssammenheng som betydningsfulle og interessante. I vår analyse vil vi benytte denne definisjonen.

5 Presentasjon, analyse og drøfting av resultater

I dette kapitelet presenterer vi og analyserer resultatet av undersøkelsen. Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen og undersproblemstillingene som ble presentert innledningsvis i kapittel 2.1

Undersøkelsens problemstilling er: *”I hvilken grad vurderer lærere på ungdomsskoletrinnet egen kompetanse innenfor klasseledelse?”*

Underproblemstillinger er som tidligere nevnt:

1. Hvordan vurderer lærere egen kompetanse innenfor utvalgte områder i klasseledelse?
2. Hvilken sammenheng er det mellom kompetansen de vurderer å ha og opplevd mestring i klasseledelse?
3. Hvilken sammenheng er det mellom vurdert mestring i klasseledelse og hvordan lærere opplever å mestre både forebygging og håndtering av problematferd?
4. Hvilken sammenheng er det mellom antall år i skolen og egen vurdering av kompetanse i klasseledelse?

Hovedvekten av analysen baserer seg på frekvenstabeller til de ulike dimensjonene innen klasseledelse. I presentasjon av resultatene på frekvenstabellene har vi sett oss nødt til å slå sammen svarkategoriene. Generelt sett så vurderer respondentene seg høyt og sammenslåing av kategoriene gir et bedre bilde av nyansen i materialet. I presentasjonen vil vi også se på korrelasjoner mellom indekser, og mellom indekser og enkeltindikatorer.

Formålet med vår undersøkelse er å se på hvordan lærere på ungdomstrinnet vurderer sin egen kompetanse innen klasseledelse. Det er interessant å se om de innen områdene kommunikasjon, relasjon, rutiner, regjelledelse, beskjeder - vurderer seg spesielt høyt eller særdeles lavt.

Det vil ikke være hensiktsmessig å presentere alle detaljer i oppgaven, så vi vil vektlegge det som synes besvarer problemstillingen best. Vi behandler de seks områdene i klasseledelse under hver sitt punkt, og disse korresponderer med inndelingen i spørreskjemaet. I analysen benyttes teori og forskning som vi klargjorde i kapittel 3.

5.1 Lærernes vurderer av egen kompetanse innenfor områder i klasseledelse

5.1.1 Kommunikasjon

Som fagfolk stilles vi overfor andre kommunikasjonsutfordringer og muligheter enn de vi møter i dagliglivet ellers (Røkenes & Hanssen, 2006). Tabell 5.1 viser frekvenstabell for indeksen *kommunikasjon*.

Tabell 5.1. Frekvenstabell for indeksen *kommunikasjon*. Der svarkategoriene ”I svært liten grad” og ”I liten grad” er slått sammen til ”I liten grad” og ”I stor grad” og ”I svært høy grad” er slått sammen til ”I høy grad”.

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I liten grad	I en viss grad	I høy grad
Å ha samsvar mellom det du sier og kroppsspråk (mimikk, stemmeleie)?	0,0 %	10,7 %	89,3 %
Å få til en dialog med elevene knyttet til tema i undervisningssammenheng?	0,0 %	17,0 %	83,0 %
Å kommunisere respektfullt med elevene (eks ikke bruk av ironi eller frekke kommentarer)?	1,8 %	9,8 %	88,4 %
Å gi positiv tilbakemelding (eks. et bekræftende smil, tommel opp)?	0,0 %	8,9 %	91,1 %
Gi spesifikk ros eks. ”du er god til å skrive, multiplisere”.. osv) til elevene?	0,9 %	33,9 %	65,2 %
Å få tak i budskapet elevene vil formidle til deg?	0,0 %	26,8 %	73,2 %
Å tolke elevenes kroppsspråk som en del av den totale kommunikasjonen?	0,9 %	27,9 %	71,2 %

Alpha: .77

Sentraltendensen innenfor indeksen er at lærere i undersøkelsen vurderer seg selv til å inneha høy kompetanse innenfor kommunikasjon. I frekvenstabellen ser vi tydelig at svarkategorien ”I høy grad” har høy svarprosent.

Hele 89,3 % svarer at de ”I høy grad” vurderer sin kompetanse til å ha samsvar mellom det en sier og kroppsspråk. At så mange ungdomsskolelærere vurderer sin kompetanse høyt i forhold til denne indikatoren er positivt, men kanskje litt overraskende. Kommunikasjon kan være utfordrende. God kommunikativ kompetanse kommer ikke av seg selv og en lærer ikke automatisk å utvikle sitt potensial som kommunikative vesener hevder Skau (2011).

Bevisstheten rundt det ikke- verbale har vi kanskje ikke samme bevissthet om i den daglige kommunikasjonen. Ikke- verbale signaler er i større grad enn verbalspråket bærer av budskapets emosjonelle innhold (Halland, 2005). Dersom en ikke har bevissthet knyttet til dette aspektet ved kommunikasjonen, kan en lett komme til å sende andre signaler enn en i utgangspunktet ville (Halland, 2005). På den annen side kan det tyde på lav bevissthet om sine kommunikasjonsferdigheter. Skau (2011) påpeker at en uten å være klar over det tilegner seg både uhensiktsmessige og destruktive kommunikasjonsmønstre.

Gode kommunikative ferdigheter kommer ikke som sagt av seg selv og med denne kunnskapen i bakhodet er vi noe undrende til den høye svarprosenten. Ved at lærerne vurderer seg så høyt kan vi anta at de har relativt stor bevissthet rundt sin egen kommunikasjonskompetanse, og det kan se ut til at våre respondenter vurdere sin kommunikasjon i tråd med det som kalles kongruent kommunikasjon (Lassen, 2002).

Resultatet viser at 88,4 % vurderer at de har ”Høy grad” av kompetanse i å kommunisere respektfullt med elevene. At en så stor andel svarer ”I høy grad”, kan tyde på at lærerne i vår undersøkelse har de beste intensjoner om å behandle elevene sine med respekt. En respektfull holdning overfor elevene vil bygge opp tillitten mellom lærer og elev og elever som har en lærer som de stoler på vil høre bedre etter det læreren sier, hevder Ogden (2009).

Ved å kommunisere respektfullt, anerkjenner en også eleven. En lærer som anerkjenner elevene er en lærer som innehar et elevsyn hvor alle elever vedsettes, uavhengig av ferdigheter, kunnskaper, forutsetninger og behov. Slik anerkjennelse er ubetinget og gjennom sine holdninger og verdier viser læreren at eleven er verdifull i følge Maursethagen & Kolstø, (2009). Mangelfull respekt i kommunikasjonen er å utføre handlinger som devaluerer eleven. Slike handlinger skal ikke forekomme fordi en da risikerer å ramme elever og deres mest sårbare punkt og kan gi dem negative opplevelser som huskes livet ut. Det er imidlertid viktig å huske på at når noe oppleves devaluerende så er det devaluerende (Nordahl & Overland,

2001). Hvordan elevene til lærerne i vår undersøkelse opplever kommunikasjonen med sine lærere, vet vi imidlertid ingenting om.

91 % svarer også at de ”I høy grad” har kompetanse i å gi positive tilbakemeldinger til elevene. At en så stor andel vurderer sin kompetanse ”I høy grad” er veldig positivt. Resultatet kan indikere at det ser svært bra ut angående det å være anerkjennende. Skaalvik & Skaalvik (2005) trekker frem lærers anerkjennelse og positiv bekreftelse som svært viktig for elevers selvfølelse. Det må derfor være et mål at læreren gir elevene bekreftelse på deres mestring og mestringsforsøk, avhengig av modenhet og individuelle behov. Imidlertid understreker det av Ogden (2009) at dersom positiv bekreftelse skal få ønsket effekt hos elevene, må rosen gis konkret og av en lærer som de har respekt for.

Når elevene har en lærer som de liker og respekterer, både lærer og hører elevene bedre etter det denne læreren sier (Ogden, 2009). På en annen side kan slik høy svarprosent gi oss tanker rundt om begrepsbevisstheten. Begrepet anerkjennelse er flertydig. Oftest forstår vi betydningen av å bli anerkjent som når vi blir belønnet eller beundret, eller det kan handle om å få en påskjønnelse i forhold til prestasjoner. Schibbye (2009) mener at ros er ytre anerkjennelse. Slik filosofen Hegel definerer begrepet anerkjennelse ligger ”å se igjen“, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke (Schibbye, 2009).

Ros og anerkjennelse er også motiverende og bidrar dermed til å øke elevenes arbeidsinnsats og mestringsevne (Webster-Stratton, 2005). I tillegg må en ikke glemme at ros og oppmuntring har en forebyggende effekt med tanke på atferdsvansker. At en stor andel lærere i vår undersøkelse vurderer seg så høyt med tanke på å gi spesifikk ros, stemmer ikke overens med forskning som sier at lærere gir tre til fem ganger større oppmerksomhet til dårlig atferd enn akseptabel atferd (Webster-Stratton, 2005).

33,9 % av lærerne vurderer sin kompetanse med hensyn til spesifikk ros ”I en viss grad”. På denne indikatoren ser vi prosentvis flere svar i kategori ”I en viss grad” enn på de øvrige indikatorene. At så mange som ca. 1/3 del av lærerne svarer ”i en viss grad”, kan bety at de har liten bevissthet omkring hvilken positiv effekt spesifikk ros kan ha. Spredningen kan muligens også skyldes en at spørsmålet er formulert rimelig konkret. Ros kan i følge Bandura (1982) få mottakeren til å føle seg kompetent. Videre sier Ogden (2009) at ros kan øke elevenes tiltro til at de kan oppnå resultater. Samtidig vet vi også at ros har forebyggende effekt på problematferd.

Arnesen et al., (2006) understreker viktigheten av at tilbakemeldingene er spesifikke. En må forklare elevene hva de har gjort riktig. Det kan se ut til at det finnes et forbedringspotensial for mange lærere når det gjelder å uttrykke rosen helt spesifikk. Spesifikk ros fremmer læring på en bedre måte enn vag og generell ros (Arnesen et al., 2006).

Hele 65 % vurderer likevel sin kompetanse ”I høy grad” i forhold til å gi spesifikk ros. Dette er et relativt høyt tall som fremstår som positivt i vår undersøkelse. Bandura (1982) hevder at spesifikk ros bidrar til at eleven føler seg kompetent. I tillegg hevder også Webster-Stratton (2005) at ros og anerkjennelse bidrar både til økt arbeidsinnsats og mestringsevne hos elevene.

Alle barn trenger å få ros, men det er spesielt viktig å gi ekstra ros til barn med for eksempel oppmerksomhetsproblematikk og atferdsproblemer. En rekke undersøkelser viser imidlertid at lærere generelt roser for lite (Wheldall og Merret, 1985; Rutter et al., 1979 ref. i Ogden, 2009). Ogden (2009) peker videre på at jo eldre elevene blir, jo mindre ros gir en. Med denne kunnskapen i bakhodet, blir det at så mange vurderer sin kompetanse ”I høy grad” i vår undersøkelse meget lovende for flere elever i ungdomsskolen som har et spesielt behov for ros og oppmuntring.

73,2 % vurderer sin kompetanse ”I høy grad” med hensyn til å få tak i budskapet som eleven formidler. Det er positivt at hovedtyngden på denne indikatoren ligger så høyt. Gjennom lytting og aktive handlinger kan læreren ”tone seg inn” på elevens interesser og verdier (Haugen, 1998). Schibbye (2002) trekker også fram at lytting er en forutsetning for forståelse, forståelse er en forutsetning for aksept og bekreftelse. Resultatene i vår undersøkelse er svært positive med hensyn til at elevene sannsynligvis blir forstått og sett i relativ høy grad. Ikke bare er de bevisst på å få tak i elevens budskap, de har også høy grad av kompetanse når det gjelder å tolke elevenes kroppsspråk som en del av den totale kommunikasjonen. Hele 71,2 % sier at de vurderer å kunne dette ”I høy grad”. I vår teoretiske forståelse av dette handler begge disse indikatorene om lytting.

Resultatene antyder at lærerne i vår undersøkelse er gode på lytting. Dette er positivt da lytting er komplekst. Skaug (2011) hevder at vi lytter til det som blir sagt, men også til det usagte. Begrepet lytting inneholder ingredienser som talens tempo, volum og klang i stemmen, men også til stillheten mellom ordene. Et annet viktig element er at vi også lytter med ulike intensjoner som både kan være med positiv eller negativ karakter (Skaug, 2011). Lærerne i

vår undersøkelse synes å ha de beste forutsetninger for å skape et godt forhold til elevene (Webster-Stratton, 2005). Videre hevder Webster-Stratton (2005) at elevene vil føle seg verdsatte og spesielle når de blir lyttet til.

De vurderer også sin kompetanse ”I høy grad” når det gjelder å ha dialog med elevene i undervisningssammenheng (83 %) dette er et positivt resultat. Dialog med elevene er viktig i opplæringssammenheng. Skaalvik & Skaalvik (2005) fremhever det å fremkalle relevante kunnskapsstrukturer som en viktig del av læringsprosessen. Erfaringsvis kjenner vi ungdomsskolen som å vektlegge fag og karakterer. Det er derfor ikke overraskende for oss at mange vurderer sin kommunikasjonskompetanse høyt i undervisningssituasjon. Dette er en form for kommunikasjon som mange lærere føler seg trygge og komfortable med.

5.1.2 Relasjon

I Hatties (2009) omfattende metaanalyse har en sett på hva som er de viktigste faktorene for elevenes læring på skolen. Øverst på listen over en rekke indikatorer ligger relasjoner i form av kontakt og interaksjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2009). Skal en ivareta kommunikasjonen trenger vi relasjonskompetanse (Røgenes & Hanssen, 2006). Tabell 5.2 viser frekvenstabellen for indeksen *relasjon*.

Tabell 5.2. Frekvenstabell for indeksen *relasjon*. Der svarkategoriene ”I svært liten grad” og ”I liten grad” er slått sammen til ”I liten grad”. Svarkategoriene ”I stor grad” og ”Svært høy grad” er slått sammen til ”I høy grad”.

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I liten grad	I en viss grad	I høy grad
Å tilstrebe positiv holdning til alle elevene i klassen?	0,0 %	8,0 %	92,0 %
Å vise engasjement ovenfor elevene som kan omhandle deres fritidsinteresser?	4,5 %	29,7 %	67,8 %
Å la elevene være medvirkende i beslutningsprosesser?	0,9 %	67,6 %	31,5 %
Å ha jevnlig positiv dialog med hver enkelt elev?	4,5 %	45,9 %	49,6 %
Å oppmuntre elevene til å tro på seg selv?	0,9 %	16,1 %	83,0 %
Å kontrollere egne følelser ved negative utsagn/følelser fra elevene?	0,0 %	19,6 %	80,4 %

Å gjøre morsomme ting sammen med elevene?	2,7 %	52,3 %	45,0 %
---	-------	--------	--------

Alpha: .65

Sentraltendensen innenfor indeksen er at lærere i undersøkelsen vurderer seg selv til å inneha høy kompetanse innenfor relasjon. I frekvenstabellen ser vi at svarkategorien "I høy grad" har høy svarprosent på del fleste indikatorene bortsett fra på spørsmål om medvirkning og det å gjøre morsomme ting sammen med elevene. Tendensen i resultatet er positivt. Det kan tyde på at de har høy relasjonskompetanse og at de tilstreber å ha god relasjon til sine elever da de vurderer seg generelt sett høyt innenfor indeksen relasjon.

Resultatet kan videre indikere at lærerne i vår undersøkelse tilstreber å ha god relasjon med sine elever. Nordahl (2009) sin forskning viser at det er sammenheng mellom dårlige relasjoner og dårlig klasseledelse. I tillegg er det høyere forekomst av problematferd. Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og klassen er også en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere (Ogden, 2009). Lærerne i vår undersøkelse ser ut til å vurdere egne forutsetninger relativt godt. Dette gir muligheter for å bygge gode relasjoner, og dermed også forebygge problematferd samt øke læringsutbytte for elevene.

På indikatornivå kan en se at lærerne i undersøkelsen vurderer sin kompetanse høyt med hensyn til å tilstrebe seg positive holdninger til alle elevene i klassen, da 92 % svarer "I høy grad". Resultatet er oppløftene med tanke på flere aspekter. Ved høy vurdering av å tilstrebe seg positive holdninger, vil sannsynligvis læreren formidle dette til eleven enten med ord eller nonverbal kommunikasjon. I kommunikasjon formidler vi både innhold og forhold. I følge Bateson er det slik at vi i en samtale vil være mest opptatt av forholdsaspektet (Ulleberg, 2007).

For at eleven skal kunne trygges på at læreren har en positiv holdning til han/henne, må dette forholdsaspektet komme tydelig fram i kommunikasjonen fra lærerens side. Dette forutsetter at læreren framstår på en kongruent måte (Lassen, 2002). Resultatet på denne indikatoren er også veldig positivt med tanke på at elevene bruker lærerens relasjon med en bestemt elev som en slags referanse når de selv skal danne seg et inntrykk av eleven (Lillejord et al., 2010). Det er derfor viktig at relasjonen med alle elever er god. Lærerens syn på elevene har også konsekvenser for hvordan de andre elevene oppfatter en bestemt elev. Om de andre elevene ser at læreren ikke liker en elev, er det fare for at de danner seg samme inntrykk av eleven (Ibid.).

I tillegg viser undersøkelsen at 67,8 % vurderer sin kompetanse ”I høy grad” i forhold til å vise engasjement overfor elevene som omhandler deres fritidsinteressert. Dette kan tyde på at all kontakt ikke handler om fag og undervisning for mange av lærerne. En vet at elevens interesser kan være en viktig innfallsvinkel til mer personlig kontakt (Ogden, 2001). Nesten 1/3 (29,7 %) vurderer sin kompetanse med hensyn til denne indikatoren ”I en viss grad”. Dette er et relativt høyt tall som kan tyde på at ikke alle er like opptatt av at det er viktig å engasjere seg i elevenes fritidsinteresser eller at de muligens synes selv at de ikke får dette til.

Når det gjelder å gjøre positive ting sammen med elevene er resultatene ikke så entydige. 52,3 % vurderer sin kompetanse med hensyn til denne indikatoren til å være ”I en viss grad” og 45 % svarer ”I høy grad”. Mange lærere synes ikke å ha så høy kompetanse når det gjelder å gjøre morsomme ting sammen med elevene. Det kan tenkes at noen lærere frykter at de mister styringen ved å gjøre for mye morsomme ting sammen. Et annet aspekt er gjerne at det er mer utfordrende å finne på morsomme ting å gjøre sammen med ungdomskoleelever som kan være begeistrende enn det er ovenfor yngre barn. Frykten for at elevene ikke skal respektere en som lærer dersom en tøyser og tuller med dem, kan også være et hinder for noen lærere (Webster-Stratton 2005).

Hegel understreker at i en bevegelig relasjon må partene være likverdige (Schibbye, 2002). Lek og det å gjøre morsomme ting sammen med elevene tenker vi kan være med å utviske det asymmetriske forholdet som en lærer-elev relasjon ofte er til vanlig. På denne måten kan en få tilgang til en situasjon der lærer kan oppleves som mer likeverdig, og dermed styrke det relasjonelle forholdet. I tillegg vil elevene få positive følelser ovenfor læreren, noe som igjen fører til økt motivasjon for å lære og også et ønske om å tilfredsstille læreren, hevder Webster-Stratton (2005). En god regel er at skoledagen bør inneholde minst en positiv opplevelse for elevene, noe som oppmuntrer eller kan glede dem (Sommer, 2006).

Det kan se ut til at elevers medvirkning i beslutning prosesser er vanskeligere å få til. Her vurderer hele 67,6 % å ha kompetansen bare ”I en viss grad”. Dette er et litt negativt resultat med tanke på at dersom læreren er dominerende i sin atferd i sin alminnelighet og i liten grad innstilt på samarbeid, fører det generelt sett til at elevene utvikler lav motivasjon og svak selvtillit (Brekelmans, 2004 i Nordenbo mfl). På den annen side viser undersøkelsen at 83 % vurderer sin kompetanse ”I høy grad” når det gjelder å oppmuntre elevene til å tro på seg selv. Dette resultatet er litt motsignede. Vi opplever ikke at det henger helt sammen med resultatet

på indikatoren ”elevens medvirkning i beslutningsprosesser”- særlig når vi vet at delaktighet i beslutningsprosesser er noe som øker selvtillit og motivasjon.

Det er imidlertid viktig å huske at det er elevens *opplevelse* av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når en så stor andel (83%) svarer at de oppmuntrer eleven til å tro på seg selv, men i mindre grad lar elevene være delaktig i beslutningsprosesser, er muligens ikke bevisstheten stor nok om hvordan disse to faktorene henger sammen.

Å ha jevnlig positiv dialog med alle elevene viser en svarprosent på 50,3 at de ”i en viss grad” eller ”i liten grad” vurderer at de har denne kompetansen, mens 49,6 % vurderer å ha kompetanse på dette ”i høy grad”. Årsaken til at såpass stor prosent vurderer at de ikke har jevnlig positiv dialog med elevene, kan være faktorer som tid, størrelse på klasse, faglærer system. Alle disse faktorene kan være med å hindre kontakt og jevnlig positiv dialog. Det at så stor prosent svarer i en viss grad antyder at det er fare på ferde med hensyn til relasjonsbygging til den enkelte elev.

Lillejord et al., (2010) trekker fram åpenhet, omsorg, involvering og støtte som viktige elementer i relasjonsbygging. En vet at positive relasjoner fører til trivsel i skolen og utvikler eleven emosjonelt, faglig og sosialt (Lillejord et al., 2010). En lærer må derfor inneha slike egenskaper eller være villig til å lære seg disse egenskapene og vise dem til elevene (Ibid.). Resultatene på denne indikatoren viser at her er et forbedringspotensial for lærerne i vår undersøkelse. Med tanke på at relasjon er viktig for å ivareta kommunikasjonen.

Hvordan skolen er organisert i forhold til å sikre dette punktet har vi ikke hatt med i undersøkelsen. I dagens skole, hvor organiseringen i større grad er preget av at elevene i løpet av en skoleuke får opplæring i ulike grupper med forskjellige størrelser og gjerne av ulike lærere, blir behovet for faste rutiner større (Bergkaset et al., 2009). Dette gjelder rutiner som ivaretar den jevne positive dialogen også.

80,4 % sier at de i vurderer sin kompetanse ”I høy grad” i forhold til å kontrollere egne følelser ved negative utsagn fra elevene. Dette kan tyde på at lærerne i vår undersøkelse har høy bevissthet omkring det å kontrollere følelser. Dette er positive resultater og antyder at lærerne i vår undersøkelse er profesjonelle i klasserommet når det kommer til å kontrollere egne følelser. Følelser vil jo alltid påvirke vår væremåte. Særlig gjelder dette sinne som bidrar i stor grad til at for eksempel konflikter kan trappes opp (Arnesen et al., 2006).

Alle lærere møter problematiske elever og vanskelige klasser. Før eller senere opplever de å bli sinte, nedtrykte og frustrerte, og få skyldfølelse (Webster – Stratton, 2005). Lærerne i vår undersøkelse vurderer sine forutsetninger i forhold til å takle sine følelser i møte med elevene som gode. Dette er veldig bra med tanke på at Webster-Stratton (2005) understreker viktigheten av å ikke la følelsene ta overhånd. Det vil i følge henne være svært uheldig å bli sint og miste kontrollen. Læreren bør imøtekomme disse følelsene og lære seg å takle følelsene og bevare selv kontrollen (Webster-Stratton, 2005). Vi tenker at en slik reaksjonsmåte forutsetter bevissthet om egne følelser noe som lærerne i vår undersøkelse ser ut til å klare godt.

En samlet vurdering av indeksen relasjon viser positive resultater med hensyn til egenvurdert relasjonskompetanse hos lærerne som har deltatt i vår undersøkelse. Relasjon er et flertydig begrep som omfavner dype mellommenneskelige forhold. Hegel fremhever betydninger av begrepet som å se igjen, styrke, befeste, gjenkjenne og skjelne. Alle elever og spesielt de sårbare elevene, drar nytte av lærere som har god relasjonskompetanse.

Holst studie (2009) viser at sårbare elev grupper ofte opplever dårligere relasjon til sine lærere. Nordenbo et al.(2008) understreker videre at det kan synes som om de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev har blitt underkommunisert i pedagogikkfaget generelt og i skolekulturen spesielt.

Med bakgrunn i dette er disse resultatene vi har fått i vår undersøkelse overveldende positive, men kanskje noe overraskende. Relasjon har blitt nevnt jevnlig og i mange sammenhenger i norsk skole de siste årene, spesielt i forbindelse med Hatties metaanalyse. Denne metaanalysen framhever nettopp lærerens relasjon til elevene som en sentral faktor for et bedre læringsutbytte hos elevene. Det er derfor positivt at lærerne i vår undersøkelse vurderer seg høyt på en så viktig faktor som relasjon.

5.1.3 Rutiner

Rutiner kan beskrives til å være en rekke handlingsmønstre som er gjenkjennelige. Disse gjentas og må innarbeides i elevgruppen. På denne måten blir skolehverdagen organisert slik at ulike aktiviteter ikke tar unødvendig tid eller blir forstyrret av uro (Ogden, 2004). Tabell 5.3 viser frekvenstabell for indeksen *rutiner*.

Tabell 5.3. Frekvenstabell for indeksen *rutiner*. Der svarkategoriene ”I svært liten grad” og ”I liten grad” er slått sammen til ”I liten grad” og ”I stor grad” og ”Svært høy grad” er slått sammen til ”I høy grad”.

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I liten grad	I en viss grad	I høy grad
Å samle oppmerksomheten fra gruppen (eks. ved oppstart av time)?	0,0 %	10,8 %	89,2 %
Å organisere timen hensiktsmessig i forhold til introduksjon, aktivitet og oppsummering?	1,8 %	18,8 %	79,4 %
Å presisere mål og læringsaktivitet ved oppstart av timen?	9,0 %	48,6 %	42,4 %
Å gjøre bruk av signal for å informere om ønsket lydnivå i klassen (eks rød/grønn plakat)?	30,3 %	37,6 %	32,1 %
Å sjekke om alle har forstått arbeidet som skal gjøres?	2,7 %	44,1 %	53,2 %
Å evaluere timen sammen med elevene (eks hva var vanskelig, hva var lett)?	13,4 %	55,4 %	31,2 %
Å forberede elevene dine på overgang til neste time/aktivitet?	16,2 %	45,9 %	62,2 %
Å repetere klasseregler (repetert/minnet på) for elevene?	14,4 %	44,1 %	41,5 %

Alpha: .77

Innenfor indeksen *ser rutiner* vi en jevnere fordeling i svarkategoriene på enkelt indikatorene. I frekvenstabellen ser vi høyere svarprosent i kategorien ”I en viss grad” og i svarkategorien ”I liten grad”. Det å lede en elevgruppe handler i stor grad om å sørge for at undervisningsaktivitetene blir gjennomført, samtidig som man ivaretar relasjonene man har etablert til elevene (Ogden, 2004). Et av de viktigste målene med god klasseledelse er altså å sikre at læringsbetingelsene i klassen er til stede, slik at elevene får ro og tid til å nå sine læringsmål (Ogden, 2004). Ut i fra lærernes egen vurdering av kompetanse innfor rutiner kan resultatene indikere i retning av noe manglede læringsbetingelser i klasserommet.

En forutsetning for å sikre læringsbetingelser er å sikre seg oppmerksomhet fra klassen. Hele 89,2 % sier at de vurderer sin kompetanse ”I høy grad” med hensyn til å samle oppmerksomheten fra gruppen. Dette resultatet burde gi et godt grunnlag for at elevene i utgangspunktet skal kunne nå sine læringsmål. Det er dessverre ikke nok å bare sikre elevens oppmerksomhet. Hele 48,6 % vurderer sin kompetanse til ”I en viss grad” når det gjelder å presisere mål og læringsaktivitet ved oppstart av timen og bare 42,4 % ”I høy grad”. Et litt

nedslående og overraskende resultat. Nedslående i forhold til at ikke flere lærere virker til å være oppmerksomme på den sårbarheten oppstart av time er i forhold til læring. Dersom ikke læreren får gitt viktige beskjeder så er det fare for at tiden ikke blir utnyttet til læringsarbeid (Bergkastet et al., 2009).

Når det gjelder evaluering av timen vurderer 55,4 % sin kompetanse til en viss grad. Damsgaard (2007) sier at dersom oppstart av timen består av klargjøring av mål, bør elevene være med å vurdere timen eller dagen. På denne måte kan elevene si noe om hvordan planen fungerte og egen arbeidsinnsats. For å fremme læring har egenvurdering av egeninnsats vært vektlagt innefor skolen de siste årene. Derfor er dette et litt overraskende resultat for oss.

Som sagt er begge disse resultatene er overraskende i en negativ retning. Dette med tanke på at skolen tross alt er en læringsarena. Mål og læringsaktiviteter er sentralt med hensyn til å øke elevens læringsutbytte. I tillegg har didaktikken stått sentralt i lærerutdanningen. Det er rart at ikke denne kompetansen gjenspeiler seg tydeligere i disse indikatorene. Vi hadde derfor forventet å se at indikatorene innenfor indeksen *rutiner* ville bli høyere vurdert.

Ved å ha klare mål for dagen eller timen og en gjennomgang av det som er planlagt, er læreren tydelig i hvilke forventninger han har til elevene (Damsgaard, 2007). Resultatene kan imidlertid stemme med Nordenbo et al. (2008) som trekker fram ”Lærerens didaktiske kompetanse i forhold til både den generelle undervisningen og det enkelte undervisningsfag”, som et forbedrings potensial i norsk skole. Nordenbo et al., (2008) peker på at en lærer som stiller klare undervisningsmål for de enkelte timene i tillegg til å ha henblikk på det overordnede undervisningsforløpet, vil ha positiv innflytelse på elevlæringen.

Aktivitetsskifter skaper ofte uro. Klasselederen bør derfor også tenke gjennom hvilke aktiviteter timen og dagen skal bestå av og i hvilken rekkefølge de skal gjennomføres (Damsgaard, 2007). I vår undersøkelse er svarene ikke entydig positive. 45,9 % vurderer sin kompetanse til å være ”I en viss grad” og 62,2 % ”I høy grad” når det gjelder aktivitetsskifte og overganger. Resultatet viser en generell positiv tendens noe som er bra med tanke på at skoledagene består av en rekke overganger og aktivitetsskifter. Faste rutiner sikrer at disse overgangene skjer så smidig som mulig (Ogden, 2004). Skaalvik & Skaalvik, (2005) hevder også at kjennskap til hva som forventes er en forutsetning for utvikling av selvstendighet.

Når det gjelder repetisjon av klasseregler ser vi en spredning i resultatene. Hele 16 % svarer ”I liten grad”, 44,1 % svarer ”I en viss grad” og 41,5 % svarer ”I høy grad”. Disse resultatene

kan indikere at forholdsvis mange lærere vurderer å ha lav eller noe lav kompetanse på dette området. Ogden (2009) presiserer viktigheten av at rutiner må innarbeides i elevgruppen slik at ulike aktiviteter ikke tar uhensiktsmessig mye tid og eventuelt forårsaker uro (Ogden, 2004). Ved å øve elevene regelmessig i de ulike rutinene får man etablert faste rutiner på en god måte (Bergkastet et al., 2009). Resultatene kan indikere at det finnes et forbedringspotensial når det gjelder å repetere klasseregler.

På indikatoren ”Å sjekke at alle har forstått arbeidet” fordeler resultatene seg nokså likt mellom ”I en viss grad” (44,1 %) og ”I høy grad” (53,2 %). Hovedtendens i våre resultater her er positive og bra med tanke på at hovedmålet med skolen er at elevene skal lære og slik sett er det viktig at flest mulig oppnår læringsmålet sitt. Dersom en ikke har rutiner for dette kan elevene som ikke har tillit til læreren sitte å late som om de forstår. I følge Hattie (2009) mister de troen på at de klarer å henge vider i undervisningen og til slutt gir de opp tanken på å få til å gjøre det bra på skolen.

Gode rutiner kan for mange elever være avgjørende for god fungering i klasserommet. Dette gjelder spesielt for sårbare grupper som elever med ulike særskilte behov. I forhold til inkludering av denne elev gruppen ville det vært ønskelig at flere av våre informanter svarte at de i høy grad klarer å sjekke om alle har forstått hva de skal gjøre.

5.1.4 Regelledelse

Regelledelseskompentanse som tar utgangspunkt i en alminnelig etablering av regler for klassens arbeid, øker elevlæringen (Nordenbo et al., 2008). Når regler er lært, økes sannsynligheten for at de følges. Når alle vet hva som forventes skapes en trygghet (Bergkast et al., 2009). Tabell 5.4 viser frekvenstabell for indeksen *regelledelse*.

Tabell 5.4. Frekvenstabell for indeksen *regelledelse*. Der svarkategoriene ”I svært liten grad” og ”I liten grad” er slått sammen til ”I liten grad” og ”I stor grad” og ” Svært høy grad” er slått sammen til ”I høy grad”.

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I liten grad	I en viss grad	I høy grad
Formulering av felles regler og forventning knyttet til atferd i ditt klasserom?	1,8 %	18,8 %	79,4 %
Å ta ledelse i arbeidet med å utforme regler til samhandling i elevgruppen?	5,5 %	31,2 %	63,3 %

I forhold til at klassereglene beskriver hvordan elevene skal oppføre seg når det er individuelt arbeid?	0,0 %	21,6 %	78,4 %
I forhold til å formulere klasseregler som beskriver hvordan elevene skal oppføre seg når flere jobber sammen?	4,5 %	36,0 %	59,5 %
I forhold til å gi elevene nøyaktig informasjon om hvilken negativ konsekvens et regelbrudd vil medføre?	3,6 %	33,0 %	63,4 %
I forhold til å håndheve konsekvenser for regelbrudd?	2,7 %	31,5 %	65,8 %

Alpha: .85

Sentraltendensen innenfor indeksen er at lærere i undersøkelsen vurderer seg selv til å inneha høy kompetanse innenfor regjelledelse. I frekvenstabellen ser vi gjennomgående at svarkategorien ”I høy grad” har høy svarprosent. 79,4 % av lærerne vurderer sin kompetanse ”I høy grad” når det gjelder formulering av felles regler og forventninger knyttet til atferd i klasserommet. Resultatet er høyt, og svært positivt med tanke på hvor viktig regjelledelse er innfor klasseledelse. Resultatet er imidlertid ikke uventet. Vi vet at alle klasser har regler og at det er viktig med regler.

Utformforming og implementering av regler og rutiner i klassen har en stor effekt på elevenes atferd og læring (Marzano et al., 2003 ref. i Ogden, 2009). Resultatet antyder god vurdert kompetanse innefor området blant lærere som har svart i vår undersøkelse, noe som gjerne vil gjenspeile seg i læringsutbytte til elevene.

78,4 % vurderer egen kompetanse ”I høy grad” når det gjelder å utforme regler som beskriver hvordan elevene skal oppføre seg ved individuelt arbeid. Dette er veldig bra og oppløftene, da det blir fremhevet som svært viktig å formulere regler og forventninger på en slik måte at elevene vet hvilken atferd som er tjenelig å vise (Bergkastet et al., 2009). Indirekte mener vi å spørre etter positivt formulert regler. Hvordan disse reglene egentlig er formulert vet vi imidlertid ingenting om. Ideelt sett bør regler utformes positivt. Regler som er formulert positivt er mer hjernevennlige enn regler som formulerer forbud fordi slike regler gir et bilde i hodet om hva som ønskes gjort (Bergkastet et al., 2009). Når regjelledelsen skjer gjennom positiv oppfordring isteden for straff, økes elevenes mulighet for å utvikle selvregulert atferd (Nordenbo et al., 2008).

Resultatet viser imidlertid et noe lavere tall når det gjelder å formulere regler ved gruppe arbeid; 59,5 % vurderer sin kompetanse ”I høy grad”. Dette er kanskje en forståelig forskjell da det gjerne er mer utfordrende å lage regler for gruppeaktivitet. Arbeid i gruppe er ofte kan

involvere mer uro i utgangspunktet og rammene er mer uoversiktlige for lærer. Dette kan føre til at en har mindre kontroll i situasjonen og gir mindre muligheter til å følge opp regler. Regler har som nevnt til hensikt å hjelpe elever med å regulere sin atferd på en god måte. En regel er til hjelp når den forteller hva eleven skal gjøre for å lykkes i sitt faglige arbeid og i sin sosiale utvikling (Bergkastet et al., 2009).

Med hensyn til å gi elevene nøyaktig informasjon om hvilken negativ konsekvens et regelbrudd vil medføre vurderer 33 % sin kompetanse ”I en viss grad”. Når det gjelder å håndheve konsekvenser svarer 36 % at de vurderer sin kompetanse ”I en viss grad”. Resultatene kan indikere at lærerne er mer usikre på sin kompetanse med hensyn til indikatorer som tar for seg konsekvenser og håndheving av regler, enn de er i forhold til å lage regler. Dette kan tyde på at å lage regler er ikke noe problem, det er vanskeligere å følge opp.

Å lage regler er faktisk bare halve jobben (Bergkastet et al., 2009). Det er ikke tilstrekkelig bare å ha regler, men elevene må få opplæring og konkret trening i hva disse betyr. Det er ikke uvanlig at elever tester ut lærerens regler. Det gjelder å være forberedt på at elever prøver ut reglene. Elevene vil teste ut grensene for å se om læreren er konsekvent. Webster-Stratton (2005) hevder at det er bare ved å bryte reglene at elevene faktisk lærer hvordan reglene skal etterleves.

Med tanke på forebygging av læringshemmende atferd er det viktig å vite at barn med atferdsproblemer vil sjeldnere enn vanlige barn etterkomme læreren henstillinger. Vår tolkning av resultatene er at lærerne i vår undersøkelse har et forbedringspotensial med hensyn til å planlegge hva en skal gjøre ved regelbrudd, og gjennomføring av planlagt konsekvens. Ved inkonsekvent håndhevelse vil elevene sannsynligvis komme til å teste læreren ut enda mer neste gang ifølge Webster-Stratton (2005).

Et annet aspekt med hensyn til hvorfor det er viktig å gi elevene nøyaktig informasjon angående de negative konsekvenser, er fordi elevene må kunne se de negative konsekvensene som et direkte resultat av sin atferd (Webster-Stratton, 2005). Ved riktig bruk av konsekvenser holdes barna ansvarlig for sin atferd og de lærer hvilken atferd som er akseptabel og hvilken som er uakseptabel, sier Webster-Stratton (2005).

Skal en komme fra ord til handling må eleven få konkret opplæring, og konkret trening i hva som forventes i forhold til regeladekvat atferd (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006, Bergkastet et

al., 2009). Når dette er innarbeidet blir det også lettere å reagere på atferd som er uten for grensen av det som er akseptert.

5.1.5 Beskjeder

Lærere gir mange beskjeder i løpet av en dag (Webster-Stratton, 2005). Beskjeder er ren informasjon eller instruksjoner til arbeidsoppgaver. Videre brukes beskjeder til å minne elevene på hva som er forventet, eller for å korrigere når noen bryter regler (Webster-Stratton, 2005). Tabell 5.5 frekvenstabell for indeksen *beskjeder*.

Tabell 5.5. frekvenstabell for indeksen *beskjeder*. Der svarkategoriene ”I svært liten grad” og ”I liten grad” er slått sammen til ”I liten grad” og ”I stor grad” og ”I svært høy grad” er slått sammen til ”I høy grad”.

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I liten grad	I en viss grad	I høy grad
Å sikre elvenes oppmerksomhet før beskjed gis	0,0 %	17,0 %	83,0 %
I forhold til å gi en beskjed tydelig og bestemt uten å avvise eleven?	0,0 %	19,6 %	80,4 %
Å gi beskjed til elevene om hva som er forventet av dem å gjøre?	0,9 %	8,0 %	91,1 %
Å gi korte beskjeder (4-5 ord setning)?	8,0 %	42,9 %	49,1 %
Å gi elevene rimelig tid (5-10 sek.) til å etterkomme beskjed?	5,5 %	31,8 %	62,7 %
Å gi beskjeder som ikke gir rom for diskusjon?	1,8 %	38,4 %	59,8 %
Å lære elvene å følge en beskjed gjennom rollespill?	82,7 %	12,7 %	4,5 %

Alpha: .76

Sentraltendensen innenfor indeksen er at lærere i undersøkelsen vurderer seg selv til å inneha høy kompetanse innenfor området å gi gode beskjeder. I frekvenstabellen ser vi tydelig at svarkategorien ”I høy grad” har høy svarprosent. Dette er positivt med tanke på at et av de viktigste bidrag en lærer kan gi for å utvikle elevers sosiale og skolefaglige ferdigheter er å gi beskjeder, fortelle og vise hva som forventes (Atferdssenteret, 2008).

Den gjennomsnittlige lærer gir beskjed på lang avstand (Webster-Stratton, 2005). I vår undersøkelse ser en at mange vurderer sin kompetanse i det å sikre oppmerksomhet når beskjed gis, hele 83 % svarer ”I høy grad”. Resultater er oppløftende med tanke på at det ofte er en utfordring å sikre seg elevenes oppmerksomhet før beskjed gis. Særlig med tanke på at Webster-Stratton (2005) hevder at det er avgjørende at det ikke er for stor avstand og at det er øyekontakt når beskjed gis.

Mange beskjeder gis ofte på tross av at læreren ikke har sikret seg tilhørernes oppmerksomhet (Bergkaset et al.2009). Effektive beskjeder forutsetter god kontakt med elevene (Ogden, 2009). Det skjer hyppig at læreren roper ut instruksjoner til en urolig og bråkete klasse. Mange elever vil da gå glipp av hva læreren sier. Det er avgjørende for å sikre elevens oppmerksomhet at læreren venter til klassen har roet seg ned eller eventuelt gir elevene påminnelse om at han venter på alle ansikter er vendt mot ham før han fortsetter (Webster-Stratton, 2005).

Hele 91,1 % av lærerne i vår undersøkelse vurderer sin kompetanse ” I høy grad” når det gjelder å gi beskjeder til eleven om hva som er forventet av dem å gjøre. Arnesen (2006) sier at gode beskjeder øker sannsynligheten for at elevene samarbeider og gjør det de skal. Et slikt resultat kan indikere at lærerne i vår undersøkelse har kompetanse i å gi gode ”gjøre”- beskjeder som sier noe om den ønskede atferden, heller enn en ” ikke-gjøre” beskjeder. Det kan også bety at de ikke innehyller beskjeder i forvirrende ordstrøm, forklaringer og spørsmål noe som lett forkludrer den opprinnelige beskjeden i følge Webster-Stratton (2005). Vi tenker at jo flere elever som får med seg hva som skal gjøres desto mer læringseffektivt blir miljøet.

Når det gjelder å gi en beskjed tydelig og bestemt uten å avvise eleven, svarer 80,4 % ” I høy grad”. Dette kan indikere at læreren er ivaretagende ovenfor eleven, at læren kanskje ikke lar negative følelser komme til syne, og at de er bevisst sin kommunikasjon. I motsatt fall kan eleven merke at læreren er frustrert og motløs, og dermed velge og ikke adlyde beskjed for å gjengjelde kritikken (Webster-Stratton, 2005). Våre følelser vil automatisk påvirke vår væremåte. Særlig bidrar sinne i stor grad til at konflikter trappes opp (Arnesen et al., 2006). Det er derfor viktig at læreren ikke forsøker å unngå disse følelsene eller prøver å fortrenge konflikter, men i stedet lærer seg å takle følelsene og bevare selvkontrollen (Webster-Stratton 2005).

82,7 % vurderer sin kompetanse med hensyn til å lære elevene å følge en beskjed gjennom rollespill til å være ”I svært liten grad”. Det er ikke overraskende resultat. Det er sannsynligvis en metode som er lite kjent blant lærere. En del sosiale læringsprogrammer og programmer for skoleutvikling, har rollespill som en viktig komponent i innlæring av forventet atferd. Bandura vektlegger modell-læring som et sentralt læringsprinsipp (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Slik vi ser det burde derfor rollespill være et viktig supplement i innlæring av forventet atferd ved for eksempel beskjeder. Vår erfaring er at mange barn i skolen strever med å følge beskjeder. De forstår ikke nødvendigvis hva som forventes av dem når beskjed gis. Vi opplever at rollespill tydeliggjør forventingen i større grad enn ord og forklaringer og vil ivareta elev grupper som trenger å vite nøyaktig og tydelig hva som menes. I følge Bandura (1977) er stedfortredende forsterkning viktig som skjer via rollespill der deltagerne blant annet observerer hverandre og gir tilbakemeldinger på hverandres atferd. På denne måten ser en hva andre deltakere får forsterkning på.

Når det gjelder vurdering av kompetansen av å gi korte beskjeder rapporterer 42,9 % ”I en viss grad” og 49,1 % ”I høy grad”. At nesten 50 % av lærerne vurderer seg selv høyt med hensyn til denne indikatoren, er positivt. Når det gjelder de som vurderer seg ”I en viss grad” (42,9 %), kan det tyde på at en del lærere i vår undersøkelse opplever det som vanskelig å gi kort beskjeder. Et annet aspekt ved resultatet er at det kan tyde på liten bevissthet rundt hvor betydningsfullt korte beskjeder er for elevene.

Vår erfaring er at mange elever sliter med å få med seg beskjeder i klasserommet, kanskje spesielt elever med særskilte behov, det være seg språkvansker eller konsentrasjonsvansker. Forskere som Ogden (2009) og Webster- Stratton (2005) trekker fram betydningen av at beskjeder ikke må være for lange og ikke for mange, og de må være relevante. Det er allikevel omtrent halvparten av læreren i vår undersøkelse som har et forbedringspotensial med hensyn til å gi korte beskjeder. Mange lærere tror at de omstendelige forklaringer øker sannsynligheten for at elevene vil samarbeide, men i virkeligheten er oftest det motsatte tilfelle (Webster-Stratton, 2005).

Å gi eleven rimelig tid til å etterkomme beskjed vurderer 31,8 % sin kompetanse ”I en viss grad” og 62,7 % vurderer sin kompetanse ”I høy grad”. Det er positivt at tendensen er at læreren gir elevene tid til å etterkomme beskjed. Resultatet antyder likevel at en ganske stor del ca. 1/3 av lærerne er litt usikker på sin kompetanse i dette. Noe som kan bety at de opplever seg ikke gode nok på dette. Ofte ser en at elevene ikke får tid til å summe seg etter at

en beskjed er gitt. Dersom en avventer litt, vil en oppdage at eleven hører etter. Venter en når en har gitt en beskjed, vil en bli oppmerksom på om eleven gjør som en har sagt (Webster-Stratton, 2005).

59,8 % vurderer sin kompetanse til å være ”I høy grad” i å gi en beskjed som ikke gir rom for diskusjon. Resultatet forteller at de fleste i vår undersøkelse opplever seg selv som kompetente innenfor denne indikatoren. En god beskjed som ikke gir rom for diskusjon kjennetegnes ved at den kommuniserer ønsket atferd, uttrykkes med få ord på en rolig, høflig, tydelig og konkret måte. Lærerne i vår undersøkelse vurderer i store trekk å være gode på dette. Dersom en beskjed gis på denne måten økes både sannsynligheten for at eleven forstår hva han/hun skal gjøre og at en lykkes med det. Dette gir også læreren erfaring med at en kan påvirke forholdet mellom seg selv og elevene på en positiv måte (Arnesen et al., 2006).

Imidlertid peker våre erfaringer i veiledningssituasjoner med lærere i retning av at det er vanskelig for lærere å forstå hvilken positiv effekt gode beskjeder gir, og at det er mange elementer som skal fungere sammen for at en beskjed skal betegnes som god. Det er oppløftende å se at så mange lærere opplever å ha kompetanse i dette. Særlig med tanke på at forskning viser at det er først og fremst lærernes kompetanse og samhandlingsmåte som har vist størst betydning for elevens klasseromsatferd og læringsutbytte (Ogden 2009).

5.1.6 Mestring av klasseledelse

Det er flere kjennetegn på en god klasseleder. En må kunne kombinere ulike roller og funksjoner og det handler om å være både organisator, tilrettelegger og administrator (Damsgaard, 2007). En tydelig klasseleder signaliserer respekt og reell interesse i å involvere elevene i saker som angår klassen, samtidig som en stiller krav til elevene (Damsgaard, 2007). Læreren viser tydelig at det som foregår i klasserommet, både det faglige og det sosiale, er viktig. Tabell 5.6 viser frekvenstabell for indeksen *mestring*.

Figur 5.6. Frekvenstabell for indeksen *mestring*. Der svarkategoriene ”I svært liten grad” og ”I liten grad” er slått sammen til ”I liten grad” og ”I stor grad” og ”Svært høy grad” er slått sammen til ”I høy grad”.

<i>Hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I liten grad	I en viss grad	I høy grad
I hvor høy grad vurderer du egen kompetanse innenfor klasseledelse?	0,9 %	19,3 %	79,8 %
I hvor høy grad opplever du mestring i å opprettholde arbeidsro i klassen?	0,0 %	22,0 %	78,0 %
I hvor høy grad opplever du mestring i forhold til å forebygge problematferd?	0,0 %	39,4 %	60,6 %
I hvor høy grad opplever du mestring i å håndtere problematferd?	2,8 %	37,0 %	60,2 %
I hvor høy grad opplever du mestring i å samarbeide med foresatte?	1,9 %	21,3 %	76,8 %

Alpha: .78

Sentraltendensen innenfor indeksen er at lærere i undersøkelsen vurderer seg selv til å inneha høy kompetanse innenfor klasseledelse og opplevde mestring på indikatorer som går på forebygging og håndtering av problematferd, samt samarbeid med foresatte. Dette framkommer i frekvenstabellen under svarkategorien ”I høy grad”. Resultatet tilsier at det finnes mange som rapporterer at de mestrer jobben sin som lærer.

79,8 % sier at de vurderer sin kompetanse med hensyn til klasseledelse i høy grad. Med tanke på resultater innen de målte områder for klasseledelse hvor lærerne generelt vurderer sin kompetanse høyt er dette resultatet ikke overraskende. Isolert sett kan dette resultatet gi indikasjoner i retning av at det ikke står så dårlig til egenvurdert kompetanse innenfor klasseledelse i vårt utvalg. Kunnskapsdepartementet hevder imidlertid indirekte ved sin Stortingsmelding nr. 22 at det er manglende kompetanse i klasseledelse på ungdomstrinnet.

Det er ikke vanskelig for oss å forstå at stortingsmelding nr.22 vektlegger kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Vi opplever en økning i elever som har behov for spesialundervisning oppover i klassene i vår PP-tjenesten. Dette er også i samsvar med tall fra Statistisk Sentralbyrå (2012), da en på landsbasis ser samme tendensen. Samtidig er det oppløftende å se at våre respondenter vurderer sin kompetanse høyt jevnt over innenfor alle områder innenfor klasseledelse som vi har valgt å se nærmere på.

Å sørge for produktiv arbeidsro i timene er viktig for å sikre læringsbetingelsene i klassen hevder Ogden (2004). Den tydelige klasseleder er opptatt av ro, orden og struktur – ikke for å hemme, men for å fremme livet i klasserommet (Damsgaard, 2007). I forhold til kompetanse innenfor å mestre å opprettholde arbeidsro svarer 78 % at de ”I høy grad” klarer dette. Dette er et positivt resultat i vår undersøkelse da det i følge Nordahl & Overland (2001) er lærings og undervisnings hemmende atferd som er den hyppigst forekommende atferdsproblematikken i norske klasserom.

Vårt resultat kan imidlertid være sammenfallende med Elevundersøkelsen 2011 som faktisk viser en svak bedring når det gjelder uro og bråk i klasserommet i perioden 2007-2011 (UDIR, 2011). Det kan synes som om lærerne i vår undersøkelse vurderer å kunne ta nødvendig grep i forkant for å forebygge forhold i klasserommet som gjør det lett for elevene å avbryte og/eller forstyrre undervisningen. Webster-Stratton (2005) understreker at forskning har vist at det er den proaktive lærer som greier å etablere rammer for klassen som minsker forstyrrelser og uro i klasserommet.

I forbindelse med vurdering av kompetanse innenfor forebygging og håndtering av problematferd oppgir ca. 60 % at de mestrer dette i høy grad. I overkant av 1/3 svarer at de ”I en viss grad” mestrer forebygging og håndtering. Disse resultatene kan indikere at det ikke er helt sammenheng mellom den opplevde mestring som blir rapportert i spørsmål om vurdert kompetanse i klasseledelse (78 % i høy grad), og det de opplever å mestre i forhold til forebygging og håndtering av atferdsvansker. Vi kan spørre oss om hva dette kan bety? I og med den høye vurderingen de gjør av egen kompetanse innen klasseledelse generelt sett, kan det være at lærerne i vår undersøkelse ikke har stor nok bevissthet om at generell god klasseledelse er god forebygging med tanke på problematferd. Med dette resultatet kan det tenkes at lærerne i vår undersøkelse er gode på forebygging.

Det at de ikke vurderer seg så høyt innen det å håndtere atferdsvansker er kanskje ikke så rart. Det å stå i konflikter med elever er krevende, både i forhold til at man må holde kontroll på egne følelser, en skal ivareta eleven med respekt og midt opp i dette skal en skal forta fornuftige vurderinger relativt hurtig. Webster-Stratton, (2005) hevder at det er overhode ikke vanskelig å forstå at lærere kan bli både utålmodige og frustrerte i møte med dårlig atferd, men det kan bidra til å ødelegge evnen til å tenke strategisk over hvordan elevens negative atferd best kan dempes.

Mange vil nok, selv om de kanskje objektivt sett håndterer atferdsvansker bra, ofte føle at en kommer til kort i slike situasjoner. I etterkant tenker en kanskje kunne jeg gjort eller sagt noe annerledes. Skau (2011) hevder imidlertid at det er først når en har utviklet sine ulike kompetanser i et balansert forhold, vil personen være i stand til å bedømme hvilket tiltak som skal brukes i den enkelte situasjonen.

5.2 Sammenheng mellom kompetanse og opplevd mestring i klasseledelse?

Klasseledelse kan betraktes som en problemløsningsprosess der lærere raskt må forholde seg til situasjoner som oppstår i undervisningen og ta beslutninger om hva de skal gjøre. Det forutsetter høy grad av bevissthet om hva som foregår i elevgruppen og et repertoar av framgangsmåter (Ogden, 2009). Videre hevder Skau (2011) at en person som har utviklet de ulike sidene ved sin kompetanse til en balansert helhet jf. trekant samlet profesjonell kompetanse, vil en være i stand til å bedømme riktig tiltak i en gitt situasjon. Tabell 5.7 viser korrelasjon mellom alle indeksene i undersøkelsen.

Tabell 5.7: Korrelasjon mellom alle indeksene i undersøkelsen.

	Kommu- nikasjon	Relasjon	Rutiner	Regler	Beskjeder	Mestring
Kommu- nikasjon	1					
Relasjon	,584**	1				
Rutiner	,497	,481**	1			
Regler	,475**	,452**	,641**	1		
Beskjeder	,526**	,484**	,568**	,565**	1	
Mestring	,461**	,354**	,468**	,574**	,544**	1

**p<.01

Generelt viser figuren korrelasjoner mellom områdene som er relativ sterke og meget sterke (Johannesen, 2004). Dette forteller oss at det er samsvar mellom områdene. Vi tenker at dette er positivt resultat da teorien vi legger til grunn for undersøkelsen, er disse sentrale områdene innenfor klasseledelse. Vi vet ikke inngående hva de innehar av handlingskompetanse, men deres vurderinger av seg selv er sammenfallende med det som vi med bakgrunn i teori legger i

begrepet klasseledelse og det å være en proaktiv lærer (Nordahl et al., 2005, Webster-Stratton, 2005).

5.3 Sammenheng mellom vurdert mestring i klasseledelse og opplevd mestring i forebygging og håndtering av problematferd

En klasse i økologisk ubalanse kan ha en eller flere symptomer som kan være generelle og omfatte mange aktører. (Nordahl & Overland, 2001). Gode relasjoner og god undervisning forebygger problematferd i klassen, men også ferdigheter i å takle vanskelig og urolige klasser er viktig (Ogden, 2009).

En korrelasjonsanalyse av sammenhengen mellom indikator for ” I hvor høy grad vurderer du egen kompetanse innenfor klasseledelse?” og ” I hvor stor grad opplever du mestring i forhold til å forebygge problematferd?” har en p-verdi på .474. Dette resultatet viser at det er en relativ sterk sammenheng mellom disse indikatorene (Johannesen, 2004). Korrelasjonen kan bety at lærerne som vurderer å mestre klasseledelse også opplever å mestre forebygging av problematferd brukbart. Det er positivt at vår undersøkelse viser dette. Resultatet tyder på at lærerne i vår undersøkelse handler i tråd med Nordahl et.al (2005) som sier at proaktiv eller relasjonsorientert klasseledelse innebærer at lærere legger forholdene maksimalt til rette for positiv elevatferd. På denne måten økes sannsynligheten for læringshemmende og uhensiktsmessig atferd blir minimal. Tabell 5.6 viser sammenheng mellom opplevd mestring innenfor klasseledelse og opplevd mestring i å forebygge problematferd.

Tabell 5.8: Korrelasjonsanalyse mellom indikatorene i hvor høy grad opplever du mestring innenfor klasseledelse og i hvor høy grad opplever du mestring i å forebygge problematferd?

	Egen kompetanse innefor klasseledelse	Mestring i å forebygge problematferd
Egen kompetanse innefor klasseledelse	1	.474**
Mestring i å forebygge problematferd	.474**	1

**p<.01

En korrelasjonsanalyse av sammenhengen mellom indikator for ” I hvor høy grad vurderer du egen kompetanse innenfor klasseledelse?” og ” I hvor stor grad opplever du mestring i å håndtere problematferd?” har en p-verdi på .488. Dette resultatet viser også at det er en viss sammenheng, men ikke en sterk sammenheng mellom disse indikatorene. Dette indikerer at det er en positiv sammenheng mellom hvordan lærerne vurderer opplevde mestring i klasseledelse og hvordan de vurderer opplevd mestring i å håndtere problematferd. Resultatet er positivt og i samsvar med undersøkelser Nordahl (2009) har gjort. Tabell 5.9 viser sammenheng mellom opplevd mestring innenfor klasseledelse og opplevd mestring i å håndtere problematferd.

Tabell 5.9: Korrelasjonsanalyse mellom indikatorene i hvor høy grad opplever du mestring innenfor klasseledelse og i hvor høy grad opplever du mestring i å håndtere problematferd?

	Egen kompetanse innefor klasseledelse	Mestring i å håndtere problematferd
Egen kompetanse innefor klasseledelse	1	.488**
Mestring i å håndtere problematferd	.488**	1

**p<.01

Klasseledelse må kunne beskrives som et godt allmennpedagogisk tiltak. Hvilket spesialpedagogisk behov skolen opplever å ha, er helt avhengig av kvaliteten på den allmenne pedagogikken i skolen (Skaalsvik & Skaalsvik, 2005).

Korrelasjonene mellom egenvurdert kompetanse innenfor klasseledelse og mestring i forebygging og håndtering av problematferd burde kanskje være sterkere. Teorien sier at god klasseledelse er viktig både for å forebygge og håndtere problematferd. Lærerne vurderer seg som kompetente på dette, men når det kommer tilstykke er det bare en moderat sammenheng med hvordan de opplever mestring i å håndtere og forebygge. Kanskje de reelt sett ikke er så dyktige som de vurderer seg til å være, og dermed ikke har så sterk mestring på forebygging og håndtering?

5.4 Sammenheng mellom antall år i skolen og egenvurdering mestring i klasseledelse

Ogden (2009) sier at klasseledelse handler om mer om erfaring enn talent. Resultatet i vår undersøkelse støtter ikke opp under denne påstanden. I vår undersøkelse kan det se ut til at det ikke er en direkte sammenheng mellom antall år i skolen og hvordan de vurderer opplevd mestring i klasseledelse, da korrelasjonsanalysen gir en p-verdi på .162 som er en svak og egentlig en liten interessant sammenheng. Tabell 5.10 viser korrelasjonsanalyse mellom antall år i skolen og indikatoren opplevd mestring innen klasseledelse.

Tabell 5.10: Korrelasjonsanalyse mellom antall år i skolen og indikatoren i hvor høy grad du opplever mestring innenfor klasseledelse.

	Mestring klasse ledelse
Antall år i skolen	.162

Hva som er grunnen til den svake korrelasjonen mellom antall år i skolen og mestring i klasseledelse i vår undersøkelse er ikke lett å gi noe entydig svar på. Det kan tenkes at det har skjedd en utvikling i lærer utdanningen som tilsier at yngre lærere kjenner til klasseledelse og sentrale begreper knyttet til dette eller at eldre lærere har vurdert seg selv med større ydmykhet.

6 Oppsummering av viktigste funn

Problemstillingen i denne undersøkelsen er; ”I hvilken grad vurderer lærere på ungdomsskoletrinnet egen kompetanse innenfor klasseledelse?”

For å belyse denne problemstillingen har vi benyttet underproblemstillinger som har tatt for seg lærernes kompetanse innenfor utvalgte områder i klasseledelse. Videre har vi sett på sammenhenger mellom egenvurdert kompetanse og opplevd mestring i klasseledelse. I tillegg ønsket vi å se på eventuelle sammenhenger knyttet til forebygging og håndtering av problematferd, samt forske litt på om det kunne være en sammenheng med antall år en har arbeidet i skolen og opplevd mestring i klasseledelse.

Undersøkelsen vår viser i store trekk at lærerne vurderer sin kompetanse innenfor klasseledelse med dets utvalgte områder i høy grad. Dette er positivt med tanke på Bronfenbrenner (1979) som vektlegger hvordan de ulike faktorene i et miljø påvirker hverandre gjensidig. De generelle positive resultatene i klasseledelse indikerer at elevene i stor grad utsettes for gode sosialiseringssprosesser i sitt læringsmiljø. Dette burde gi grunn til optimisme.

Innenfor området *kommunikasjon* viser funnene våre at en stor andel (91,1 %) av lærerne vurderer å ha høy kompetanse i det å gi positive tilbakemeldinger til elevene, i tillegg rapporteres det høyt i forhold til å tilstrebe seg positiv holdning til elevene (92 %). Derimot viser resultatene at ca 1/3 vurderer å ha kompetanse i å gi spesifikk ros (33,9 %). Det oppleves for oss som om at resultatet indikerer at lærerne er mindre bevisste på å være spesifikke i tilbakemelding når det gjelder å gi ros. Det at læreren gir positive tilbakemeldinger samt tilstreber seg positive holdninger er veldig bra. Vi skulle imidlertid ønske at flere rapporterte høyt på spesifikk ros da dette i følge Arnesen et. al (2006) fremmer læring på en bedre måte.

Innenfor *relasjon* viser undersøkelsen at relativt mange lærere vurderer seg høyt når det gjelder å vise engasjement ovenfor elevene som omhandler deres fritidsinteresser (67,8 %). Allikevel ser vi at det å gjøre morsomme ting sammen med elevene vurderer ca halvparten av lærerne bare ”I en viss grad”. Det å gjøre morsomme ting sammen er et vesentlig moment i relasjonsbygging og slik sett lar lærerne en unik mulighet gå til spille når en ikke benytter seg av slike situasjoner der krav og forventninger er kraftig tonet ned.

I vurdering av kompetanse innefor *rutine* ser vi at det er påfallende mange lærere som vurderer seg ”I liten grad” og ” I en viss grad” når det gjelder å sjekke at alle har forstått det arbeidet som skal gjøres. Dette er urovekkende med tanke på tilpasset opplæring der det er viktig at alle skal ha læringsutbytte. I tillegg ser vi at egenvurdert kompetanse når det gjelder å presisere mål og læringsaktivitet vurderes av mange ”i en viss grad” og lavere (57,6 %). Et annet funn som kan få negative konsekvenser for forebygging av bråk og uro er rutiner knyttet til repetisjon av klasseregler. Her vurderer godt over halvparten (58,5 %) sin kompetanse ”I liten grad” eller ” I en viss grad”. Derimot vurderer lærere seg høyt (79 %) når det gjelder å formulere felles regler og forventninger knyttet til atferd i klasserommet.

Det er solid tendens at lærere i undersøkelsen vurderer seg selv til å inneha høy kompetanse innenfor *regelledelse*. Vi kan imidlertid se at når det gjelder å gi elevene nøyaktig informasjon om hvilken negativ konsekvens et regelbrudd vil medføre, vurderer 36,6 % sin kompetanse ” I liten grad” eller ” I en viss grad”. Dette kan være svært uforutsigbart for mange elever. Spesielt elevgrupper som trenger tilrettelegging og høy grad av forutsigbarhet i sin hverdag for å få et godt læringsutbytte. Det er i følge Webster-Stratton (2005) helt avgjørende at elevene blir informert om hva slags konsekvenser som gjelder for hvilken atferd, da dette er viktig i ansvarliggjøringen av eleven samt læring av akseptabel og uakseptabel atferd.

Innenfor området *beskjeder* ser vi at lærerne vurderer seg høyt i forhold til å sikre seg oppmerksomhet når beskjed gis (83 %). De vurderer seg også høyt både når det gjelder å gi en beskjed tydelig og bestemt (80,4 %) og å gi beskjed til elevene om hva som er forventet av dem å gjøre (91,1 %). Innenfor dette området ser vi at lærerne vurderer seg veldig lavt når det gjelder å lære elevene å følge en beskjed gjennom rollespill. Dette tolker vi som et svært viktig funn i denne sammenheng, da lærerne jevnt over har vurdert seg høyt innenfor de fleste indikatorene som inngår i vår undersøkelse. Vi vet at rollespill er en anerkjent metode innefor ulike programmer som har til hensikt å lære barn og unge forventet atferd. Undersøkelsen vår indikerer sterkt at læreren ikke har tilstrekkelig kunnskap innenfor denne metoden.

Sentraltendensen i mestring av klasseledelse viser at lærerne vurderer seg i høy grad. Angående sammenhenger mellom vurdert kompetanse og opplevd mestring i klasseledelse ser vi at alle utvalgte områder i vår undersøkelse har relativt sterke og meget sterke sammenhenger. Det er også en sterk sammenheng mellom egenvurdert kompetanse i klasseledelse og opplevd mestring i forbygging og håndtering av problematferd. En samlet

vurdering av disse resultatene kan antyde at lærerne i vår undersøkelse har kompetanse som er sammenfallende med det å være en proaktiv lærer. Det sees imidlertid ingen sterk sammenheng mellom antall år en har arbeidet i skolen og hvordan en vurderer sin kompetanse i klasseledelse.

7 Avsluttende drøftinger

Vår undersøkelse viser positive resultater med hensyn til hvordan lærerne selv vurderer sin kompetanse innen klasseledelse. Det må presiseres at vi i vår undersøkelse kun har et fått et inntrykk av hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse, ikke hvilken kompetanse de faktisk innehar.

Det positive resultatet som framkommer i vår undersøkelse er veldig oppløftende. Den kompetansehevingen innen klasseledelse som både myndigheter og forskning slår fast som et forbedringspotensial i norsk skole generelt og i ungdomsskolen spesielt, kommer ikke til syne i denne undersøkelsen (Nordenbo et. al, 2008 & Kunnskapsdepartementet, 2010).

Vi kan oppsummer at lærerne som svarer i vår undersøkelse vurderer seg til å være generelt gode på klasseledelse, men resultatet er ikke nødvendigvis gjeldene for resten av populasjonen. På forhånd hadde vi en antagelse om at lærerne ville vurdere seg selv som dårligere i klasseledelse. Dette fordi klasseledelse blir trukket frem som et så viktig forbedringsområde i ungdomsskolen. Når lærerne nå likevel vurderer seg selv høyt, kan resultatet skyldes at lærerne har et trygt selvilde som fagperson. Å føle at man lykkes i sitt arbeid er både motiverende og energi givende. Skau (2011) trekker imidlertid fram at yrkesstolthet må balanseres mellom glede over godt utført arbeid mot en grunnleggende viten om at vi fortsatt har mye å lære, at vi gjør feil og at vi er avhengig av tilbakemeldinger fra andre for å sikre kvaliteten på vår profesjonsutøvelse.

Selv om vår undersøkelse gir positive resultater med tanke på hvordan lærerne vurderer sin egenkompetanse, ser vi det ikke som usannsynlig at det likevel er nødvendig med kompetanseheving på området. Våre resultater er for det første på ingen måte gyldige for populasjonen ungdomsskolelærere generelt. Dersom vi legger til grunn at lærerne i vår undersøkelse ikke har hatt noen form for skolering innen klasseledelse, vil en systematisk tilnærming til tematikke kunne gi større bevissthet om ulike områder innen klasseledelse.

En systematisk kompetanseheving innen klasseledelse der for eksempel videofilming av lærere eller veiledningsgrupper inngår som komponenter, vil kunne være med å kvalitetssikre fagområdet klasseledelse samtidig som det kan oppleves som lærerikt og selvtillitsbyggende for læreren. For å utøve god klasseledelse er det viktig å oppleve seg selv som kompetent.

Resultatet kan også antyde at lærerne i vår undersøkelse faktisk evner å reflektere over og vurdere sin egen praksis innefor utvalgte områder i klasseledelse. Det forutsetter at lærerne har et bevisst forhold til sin egen praksis (Imsen, 2005).

I og med at våre informanter vurderer sin kompetanse så høy, er det slik vi ser det en fare for at disse lærerne muligens ikke ser behovet for den kompetansehevingen som myndighetene legger opp til med Stortingsmelding nr. 22. Det er nærliggende å tro at dersom en føler at en har kompetanse ”i høy grad” innenfor de fleste områder når det gjelder klasseledelse, er en kanskje ikke er så motivert for skolering på området. For å få utdypet dette momentet ytterligere kunne vi kanskje innledningsvis i spørreskjemaet hatt en spørsmålsformulering om hvorvidt de anså at de vurderte det slik at de hadde behov for mer kompetanse innen klasseledelse.

Slik vi ser det har imidlertid alle som jobber med mennesker et forbedringspotensial med hensyn til særlig å utvikle kommunikasjons og relasjonskompetanse og derigjennom få større bevissthet om disse komplekse fenomenene. Forskningsmessig framheves læreren, enten man liker det eller ikke, som en sentral faktor med stor betydning for så vel læringsmiljø som læringsutbytte for alle elever (Nordenbo et al, 2008, Hattie, 2009, Nordahl, Maursethagen & Kolstø, 2009). En vet at kvaliteten på den allmenne pedagogikken, underforstått blant annet lærernes kompetanse, har konsekvenser for behovet for spesialundervisning ved skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Økt kompetanse innen klasseledelse er derfor slik vi ser det nødvendig for å ivareta flere elever innenfor ordinære rammer i grunnskolen.

7.1 Metodiske forbehold

Den største svakheten ved undersøkelsen vår og som har konsekvenser for dens gyldighet eller reliabilitet, er egenformulerte spørsmål. Dersom vi hadde brukt spørsmål fra en annen undersøkelse som var kvalitetssikret med tanke på operasjonalisering og som var bruk over for samme yrkesgruppe, ville vi kunne utelukket denne faktoren som en reliabilitetsvekkelse. I lys av dette må følgelig våre resultater tolkes med den største forsiktighet.

Det positive resultatet kan også skyldes at lærerne kanskje har lagt noe annet i begrepene enn det som var intensjonen fra vår side. En slik tolkning som begrunnelse for det positive resultatet kan handle om to ting. På den ene siden kan det handle om at vi ikke har klart å

operasjonalisere begrepene godt nok. Slik vi ser det er operasjonaliseringen er imidlertid gyldig ut i teorien vi har lagt til grunn. Reliabilitetsanalysen styrker også denne antagelsen. På den annen side kan det være at lærerne i undersøkelsen har for lite kjennskap til teorien som vi bruker for å kunne inneha forståelse for innholdet i begrepene som vi legger til grunn for spørsmålsformuleringene.

En kan en stille spørsmål om hvorvidt operasjonaliseringen har vært dekkende og fruktbar for undersøkelsespersonene. Det kan hende at vår virkelighetsforståelse ikke er sammenfallende med undersøkelsespersonens. Tolkningalternativene vil medføre henholdsvis svekket validitet og svekket reliabilitet for undersøkelsen.

Spørsmålsstillingen i spørreskjemaet vårt var formulert slik at lærerne skulle vurdere sin kompetanse. Dette er en sensibel spørsmålsformulering. De færreste av oss ønsker vel å vurdere sin egen kompetanse til ”i liten grad”. Sannsynligheten for at en har vurdert seg høyre enn det som faktisk er tilfelle, er til stede. Kanskje burde vi heller framsatt påstander med ordlyden: ”i hvor stor grad tenker du følgende påstander er viktige for å få til en god relasjon til elevene”. Tabell 7.1 viser eksempel på hvordan påstander som lærerne skulle tatt stilling til kunne vært formulert.

Tabell 7.1: eksempel på hvordan påstander som lærerne skulle tatt stilling til kunne vært formulert

<i>Hvor høy grad tenker du at følgende påstander er viktige for å få en god relasjon til elevene:</i>	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I høy grad	I svært høy grad
Å tilstrebe positiv holdning til alle elevene i klassen.					

Ved å bruke slike formuleringer i spørreskjemaet, kunne vi fått fram lærernes holdninger knyttet til de ulike områdene innen klasseledelse. ved å formulere påstander på den måten, ville kanskje ikke ha representert den samme sensitiviteten med hensyn til å skulle ”blott stille” seg selv i samme grad som en gjør ved å vurdere sin egen kompetanse.

Videre ser vi at deltagelsen ikke var så alt for høy, selv om over 50 % deltagelse er akseptabelt i en spørreundersøkelse. Dette kunne vært påvirket med puring, men vi hadde vel en opplevelse av at rektorene uttrykte en travelhet i hverdagen. Den ene rektoren presiserte tydelig at han ikke kom til å purre opp noen lærere for manglende innlevering. Han delte ut skjemaene og gav beskjed om hvor de ferdig utfylte skjemaene skulle legges. Mer kom han ikke til å gjøre med saken. Slik sett var vi glade for å få informanter i det hele tatt.

I forkant av undersøkelsen var det dette punktet som vi bekymret oss mest for; ”Vil noe å gidde å delta i undersøkelsen vår?” Denne bekymringen bunner i at vi daglig har kontakt med skoler gjennom vårt arbeid som PP-rådgivere og vet at det er travle dager. Selv presserende saker kan det være vanskelig å finne felles møte tid til, både internt på skolen og med eksterne parter som eksempelvis PP-tjenesten. Med denne erfaringen i bakhodet er vi ikke overrasket over at en spørreundersøkelse på masternivå ikke er blitt prioritert som det viktigste i verden. For vår undersøkelse har imidlertid en slik lav deltagelse noe å si for validiteten.

Nå er det slik at SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning) skal gjennomføre et forsknings og utviklings prosjekt innen relasjonsbasert klasseledelse i det geografiske området vi har gjennomført vår undersøkelse. Den ene skolen som var med i vår undersøkelse har meldt sin interesse for å være med i undersøkelsen. Resultatene fra dette forsknings og utviklingsprosjektet som SePU skal gjennomføre, kommer vi til å følge med spenning, med hensyn til hvorvidt den slår fast at læreren i denne regionen er gode på klasseledelse eller om det er et forbedringspotensial.

Vi har ikke grunnlag for å si noe om lærernes egenvurdering av egen kompetanse stemmer med de ferdighetene som faktisk vises i hverdagen i klasserommet. Yrkesspesifikke ferdigheter kan lærers gjennom teknikk, men kommunikasjon og relasjonskompetanse handler i stor grad om personligkompetanse (Skau, 2011). Det er derfor viktig at ved implementering av klasseledelse i ungdomsskolen at en ikke bare vektlegger yrkesspesifikke ferdigheter. Da kan tilnærmingen lett bli instrumentell.

Når det gjelder generalisering av resultatene i vår undersøkelse, så må en gjøre dette med største forsiktighet i og med at vi ikke har et sannsynlighetsutvalg. Vi ser det imidlertid slik at våre informanter ikke vil skille seg ut fra den gjennomsnittlige lærer. Norsk skole har lang tradisjon for å ansette lærer med de rett kvalifikasjonene på ”papiret”, altså bestått eksamen fra lærerhøyskole. Det er først i de senere årene at personlig egnethet vektlagt i større grad og

bruk intervju er blitt mer vanlig ansettelsesprosessen. Vi tenker at vi kanskje ville fått lignede resultater også med et sannsynlighetsutvalg.

Det skal bli spennende å følge utviklingen innen klasseledelse på ungdomstrinnet videre- både nasjonalt og lokalt.

Litteraturliste

- Arnesen, A., Ogden, T., Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkemo, A. (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, Cato R.P. (2005). *Regi på klasserommets scene: om lederskap i klasserommet og konsekvenser for læringsmiljøet*. Oslo: Unipub.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, P., Smith C.J. & Upton, G. (1994). *Emotional & behavioral difficulties. Theory to practice*. London: Routledge.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale L-E. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dalen M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd i skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2007): *Når hver time teller; muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2010): *Den profesjonelle lærer – profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Evenshaug O., Hallen D. (1992): *Barne - og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskningsetisk komite (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>

- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk – kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Halland, G. (2005): *Læreren som leder – perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagboklaget.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hattie J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Samlaget.
- Holme I. M. & Solvang B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Forlag.
- Holst, L. R. (2009). *Relationer mellom lærere og elever 2009. En undersøkelse i 7.klasse*. Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Huges, J.N. (2002). *Authoritative Teaching. Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects*. Journal of school Psychology, Vol. 40, No.6.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlage.
- Johannessen, A. (2004): *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen A., Tufte P. A. & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkervoll, E. & Vedeler, L. (2005). *Rådgivning. Tradisjoner, perspektiver og praksis*. Oslo: universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1995): *Ny lovgivning om opplæring. ” ...og for øvrig kan man gjøre som man vil”*. NOU 1995: nr.18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1996): *Lærer utdanning. Mellom krav og ideel*. NOU 1996: nr.22. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1998): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden og det statlige støttesystemet*. St.meld nr. 23 (1997-1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011): *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. St.meld. nr. 22 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lassen L. (2002). *Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord S., Manger T. og Nordahl T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Bokforlaget.
- Lund, T. (red) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

- Maursethagen S., & Kolstø, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En case studie av læreres forståelser, klasseromsdirskurs og elev perspektivet i fire klasserom i 7. Høyskolen i Hedemark* rapport nr. 18 – 2009.
- Nordahl T., Ottosen A.L. & Sunnevåg A.-K. (2009b). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Elverum: Høyskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: Kirke og utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 6*.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2001). *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- PALS- Håndbok, Atferdssenteret 2008
- Reichelt, S. & Skjerve J. (1983). *Målvalg i atferdsteori med barn og familier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riber, J., & Eriksen, A. (2008): *Forstått og forstyrret: om systemisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roness, A. (1995). *Utbrent? Arbeidspress og psykiske lidelser hos mennesker i utsatte yrker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O-H., Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller briste kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sacks, Z.S., Kekelis, S.L. og Gaylord-Ross, J.R. (1992). *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York: American Foundation for the Blind.
- Schibbye, A-L.S. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). *Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: en utfordring for skoleledere*. I E. M. Skaalvik (red.). Skoleledelse: betingelser for læring og ledelse i skolen. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaug, G.M.. (2011). *Gode fagfolk vokser personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skole. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2006): *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tveit, A. (2010). *Det ved vi om – Anerkjennelse, ros og klare regler i klasseværelset*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Tveit, A. (2002). *Små barn med atferdsvansker. Webster-Stratton lærerprogram*. I Spesialpedagogikk, nr 10, s.16-19
- Ulleberg I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/Om-klasseledelse/>

Vedlegg 1

Spørreundersøkelse knyttet til klasseledelse

Vi er to mastergradstuderenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. I vår masteroppgaven er vi interessert å se nærmere på det Stortingsmelding 22 som trekker frem klasseledelse som et av tre nødvendig satsningsområder for ungdomsskolen.

Vi ønsker å studere momenter i begrepet klasseledelse og få kartlagt hvordan lærere på ungdomstrinnet vurderer sin egen kompetanse innen klasseledelse.

Deltagelse i undersøkelsen er frivillig. Spørreskjemaet er utformet med faste svarkategorier slik at det ikke skal ta for lang tid å besvare. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere verken skole eller den enkelte informant i den ferdige masteroppgaven. Besvarte spørreskjema vil bli makulert når oppgaven er ferdig og sensurert.

Sett kun ett kryss på hvert spørsmål.

1. Kjønn: a)mann ☐ b) kvinne ☐
2. Alder (ring rundt passende gruppe): 20-25 25-30 30-35 35-40
40-45 45-50 50-55 55-60 60+
3. Utdannet ved:
a) Lærerhøyskole ☐ b) Universitet ☐ c) annet _____
4. Antall år i skolen (ring rundt passende gruppe):
1-10 10-20 20-30 30 eller mer

<i>Kommunikasjon: kryss av nedenfor hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
8. Å ha samsvar mellom det du sier og kroppsspråk (mimikk, stemmeleie)?					
9. Å få til en dialog med elevene knyttet til tema i undervisningssammenheng?					
10. Å kommunisere respektfullt med elevene (eks. ikke bruk av ironi eller frekke kommentarer)?					
11. Å gi positiv tilbakemelding (eks. et bekræftende smil, tommel opp)?					
12. Gi spesifikk ros (eks. "du er god til å skrive, multiplisere".. osv) til elevene?					
13. Å få tak i budskapet elevene vil formidle til deg?					
14. Å tolke elevenes kroppsspråk som en del av den totale kommunikasjonen?					
<i>Relasjon: kryss av nedenfor hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
1. Å tilstrebe positiv holdning til alle elevene i klassen?					
2. Å vise engasjement ovenfor elevene som kan omhandle deres fritidsinteresser?					
3. Å la elevene være medvirkende i beslutningsprosesser?					

4. Å ha jevnlig positiv dialog med hver enkelt elev?					
5. Å oppmuntre elevene til å tro på seg selv?					
6. Å kontrollere egne følelser ved negative utsagn/følelser fra elevene?					
7. Å gjøre morsomme ting sammen med elevene?					
<i>Rutiner : kryss av nedenfor hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:</i>	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
1. Å samle oppmerksomheten fra gruppen (eks.ved oppstart av time)?					
2. Å organisere timen hensiktsmessig i forhold til introduksjon, aktivitet og oppsummering?					
3. Å presisere mål og læringsaktivitet ved oppstart av timen?					
4. Å gjøre bruk av signal for å informere om ønsket lydnivå i klassen (eks rød/grønn plakat)					
5. Å sjekke om alle har forstått arbeidet som skal gjøres?					
6. Å evaluere timen sammen med elevene (eks hva var vanskelig, hva var lett)?					
7. Å forberede elevene dine på overgang til neste time/aktivitet?					
8. Å repetere klasseregler (repetert/minnet på) for elevene?					

<u>Regelledelse</u> : kryss av nedenfor hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
1. Formulering av felles regler og forventning knyttet til atferd i ditt klasserom?					
2. Å ta ledelse i arbeidet med å utforme regler til samhandling i elevgruppen?					
3. I forhold til at klassereglene beskriver hvordan elevene skal oppføre seg når det er individuelt arbeid (eks; arbeidsro: rekke opp hånden, være på arbeidsplassen..osv)?					
4. I forhold til å formulere klasseregler som beskriver hvordan elevene skal oppføre seg når flere jobber sammen?					
5. I forhold til å gi elevene nøyaktig informasjon om hvilken negativ konsekvens ett regelbrudd vil medføre?					
6. I forhold til å håndheve konsekvenser for regelbrudd?					
<u>Beskjeder</u>: kryss av nedenfor hvor høyt du vurderer din egen kompetanse når det gjelder:	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
1. Å sikre elevenes oppmerksomhet før beskjed gis (eks. signal, fast beskjedplass, øyekontakt med elevene)?					

2. I forhold til å gi en beskjed tydelig og bestemt uten å avvise eleven?					
3. Å gi beskjed til elevene om hva som er forventet av dem å gjøre?					
4. Å gi korte beskjeder (4-5 ord setning)?					
5. Å gi elevene rimelig tid (5-10 sek.) til å etterkomme beskjed?					
6. Å gi beskjeder som ikke gir rom for diskusjon?					
7. Å lære elevene å følge en beskjed gjennom rollespill?					
Generelt på slutten	I svært liten grad	I liten grad	I en viss grad	I stor grad	I svært høy grad
1. I hvor høy grad vurderer du egen kompetanse innenfor klasseledelse?					
2. I hvor høy grad opplever du mestring i å opprettholde arbeidsro i klassen?					
3. I hvor høy grad opplever du mestring i forhold til å forebygge problematferd?					
4. I hvor høy grad opplever du mestring i å håndtere problematferd?					
5. I hvor høy grad opplever du mestring i å samarbeide med foresatte?					

TUSEN TAKK FOR DELTAGELSE!! ☺

Med vennlig hilsen

Ingvild Djuv og Maisen Tollefsen

Vedlegg 2

Til rektor vedskole

Tysvær februar 2012

Viser til hyggelig telefon samtale 09.02.12 i forbindelse med forespørsel om deltagelse i spørreundersøkelse om klasseledelse. Vi er to mastergradstudenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. I vår masteroppgaven er vi interessert å se nærmere på det Stortings melding 22, som trekker frem klasseledelse som et av tre nødvendig satsningsområder for ungdomsskolen.

Vi ønsker å studere momenter i begrepet klasseledelse og få kartlagt hvordan lærere på ungdomstrinnet vurderer sin egen kompetanse innen klasseledelse. Ved å få et innblikk i ungdomskolelæreres vurdering av egen kompetanse innen klasseledelse, vil vi kanskje få et bilde av hvilken kompetanse som mestres, og på hvilke områder en eventuelt har behov for kompetanseheving.

Utvalget for undersøkelsen er lærere ved ungdomsskoler i Tysvær, Haugesund og Karmøy.

Dette er således en forespørsel om du som rektor ved skolen, er villig til å stille dine lærere til disposisjon for deltagelse i vår spørreundersøkelse. Dersom du er villig til å gjennomføre en slik undersøkelse ved din skole, hadde det vært ønskelig at det settes av for eksempel en halv time i løpet av en felles økt for gjennomføring av spørreundersøkelsen.

Vi ønsker at alle lærer vedungdomsskole deltar i spørreundersøkelsen. Deltagelse i undersøkelsen er frivillig. Spørreskjemaet er utformet med faste svarkategorier slik at det ikke skal ta for lang tid å besvare. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere verken skole eller den enkelte informant i den ferdige master oppgaven. Besvarte spørreskjema vil bli makulert når oppgaven er ferdig og sensurert.

Vi ber om at undersøkelsen gjennomføres innen utgangen av uke 9.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Ingvild Djuv og Maisen Tollefsen

